

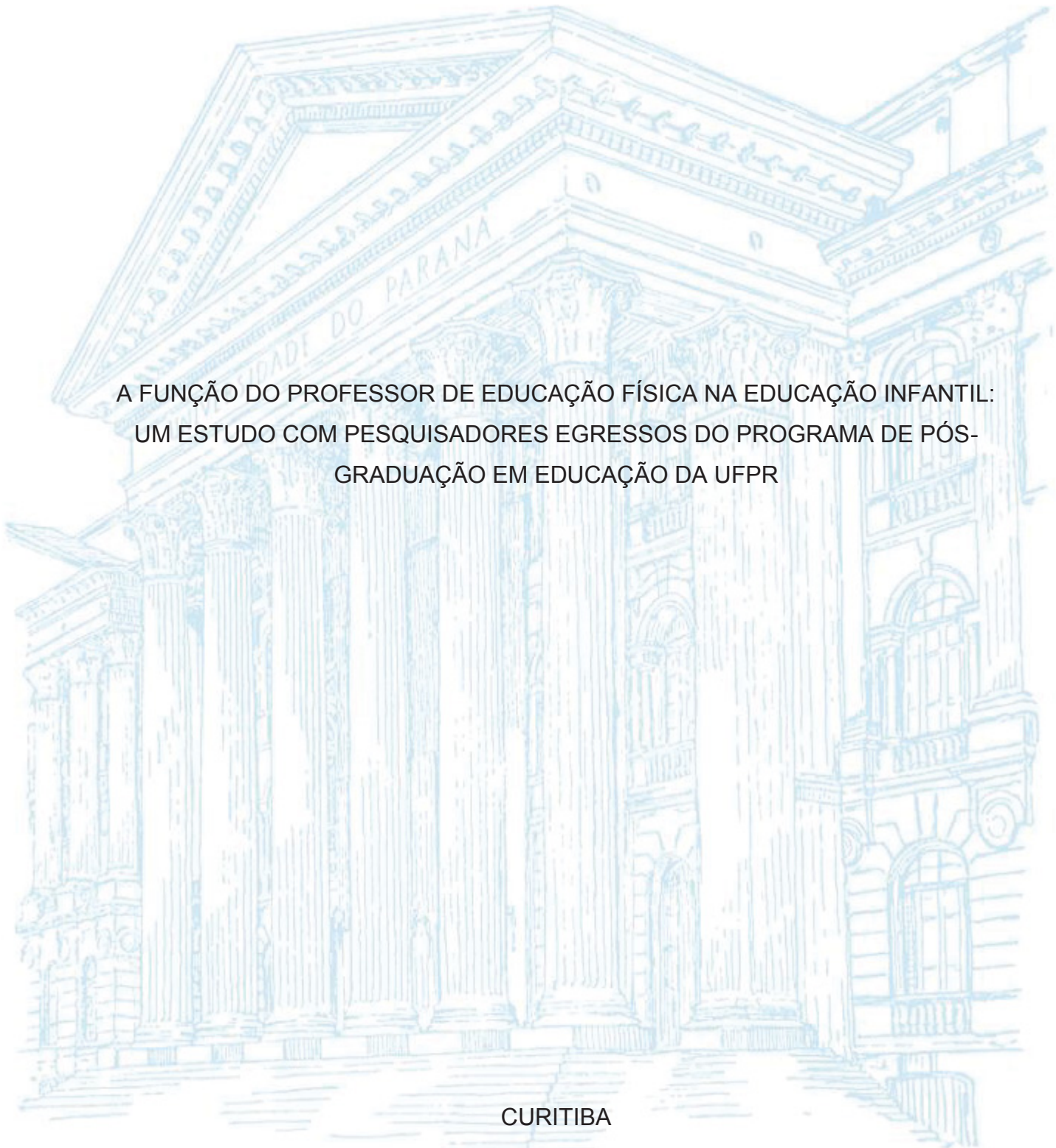
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA SUOTA

A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR

CURITIBA

2019



CAMILA SUOTA

A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Suota, Camila.

A função do professor de educação física na educação infantil : um estudo com pesquisadores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR / Camila Suota. – Curitiba, 2019.

118 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação física – Educação de crianças. 2. Professores de educação física – crianças. 3. Educação infantil. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

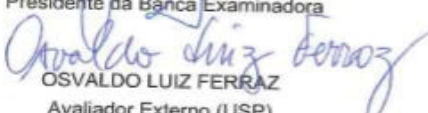
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CAMILA SUOTA**, intitulada: **A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Março de 2019.


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Presidente da Banca Examinadora


OSVALDO LUIZ FERRAZ
Avaliador Externo (USP)


ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, quero dedicar o primeiro agradecimento a Deus, por me permitir acordar todos os dias e construir meus sonhos, dentre os quais está o meu ingresso no mestrado e a realização deste estudo.

Agradeço à minha família por me compreender sempre nos dias em que estive ausente e por me apoiar nesta caminhada.

Em especial, à minha sobrinha Maria Vitória, que tem quatro aninhos de idade, por tantas vezes que me perguntava enquanto eu estava em frente ao notebook: “Tia, vamos brincar?”. Sempre que pude aceitar o pedido dela, isto me ajudou para que eu refletisse ainda mais sobre este estudo, acontecendo alguns *insights* com as nossas formas de nos relacionarmos e de brincarmos, eu voltava a me debruçar novamente, com novas reflexões.

Às professoras Maria Cristina Kogut e Simone de Miranda por contribuírem com a minha formação em Educação Física e me apoiarem a buscar o mestrado. Sempre dispostas a me ajudar! Vocês me incentivaram e foram exemplos na graduação.

Aos professores de Educação Física, integrantes do grupo de estudos Educamovimento, sujeitos desta pesquisa, por aceitarem fazer parte deste estudo.

À professora Ângela Maria Scalabrin Coutinho e ao professor Osvaldo Luiz Ferraz, por contribuírem com a qualificação deste estudo, pela leitura cuidadosa do texto, auxiliando e apontando os desafios, caminhos e os limites.

À minha orientadora e amiga Marynelma Camargo Garanhani, por me mostrar os caminhos da pesquisa e por todos os cuidados, atenção e orientação, sempre que precisei nesta caminhada, nunca deixando de me incentivar. Gratidão é pouco!!!

À CAPES, pelo apoio e investimento financeiro neste estudo durante dez meses, o qual contribuiu muito nesta caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa investigou qual a função do professor de Educação Física na Educação Infantil. Os pressupostos teóricos foram estudos de pesquisadores da área da educação que discutem a docência, como: Imbernón (2011), Morgado (2005), Roldão (2005, 2007), Tardif e Lessard (2017); a docência na Educação Infantil, sendo: Bonetti (2004), Duarte (2011), Oliveira-Formosinho (2002), Rocha (1999), Tristão (2004); e a Educação Física na Educação Infantil, como: Ayoub (2001), Camargo (2015), Garanhani (2002, 2004, 2008, 2012), Nadolny e Garanhani (2017) e Tonietto (2018). A metodologia utilizada para a produção dos dados envolveu a entrevista semiestruturada realizada com 7 (sete) pesquisadores da Educação Física na Educação Infantil egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) e do Grupo de pesquisa Educamovimento – NEPIE/UFPR. Utilizou-se o software Atlas.ti como auxílio na análise de conteúdo dos dados, a qual se organizou em dois eixos: a função do professor e a função do professor de Educação Física na Educação Infantil. Conclui-se, com a pesquisa, que a função do professor de Educação Física na Educação Infantil é a formação da criança pequena que se faz pelo trabalho educativo com a linguagem movimento. Este trabalho se faz num processo de mobilização, construção e contribuição do professor, o qual deverá levar em conta os elementos da cultura infantil, para que sejam vivenciadas e construídas, com as crianças pequenas, práticas corporais de movimento, as quais são provenientes da cultura em que os sujeitos estão inseridos. Por fim, compreendeu-se que essa função se dá por meio de relações educativas, as quais se constituem, nos dias de hoje, formas de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Palavras-chave: Função docente; Educação Infantil; Educação Física.

ABSTRACT

The present research investigated the function of Physical Education teacher in Early Childhood Education. The theoretical assumptions were studies of researchers in the area of education who discuss teaching, such as: Imbernón (2011), Morgado (2005), Roldão (2005, 2007), Tardif e Lessard (2017); teaching in Child Education, being: Bonetti (2004), Duarte (2011), Oliveira-Formosinho (2002), Rocha (1999), Tristão (2004); and Physical Education in Child Education, such as Ayoub (2001), Camargo (2015), Garanhani (2002, 2004, 2008, 2012), Nadolny and Garanhani (2017) and Tonietto (2018). The methodology used to produce the data involved the semi-structured interview conducted with 7 (seven) researchers of Physical Education in Early Childhood Education graduates of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Paraná (PPGE-UFPR) and Research Group Educamovimento - NEPIE / UFPR. It was used the Atlas.ti software was used as an aid in the analysis of data content, which was organized in two axes: the function of the teacher and the function of the Physical Education teacher in Early Childhood Education. It is concluded, with the research, that the function of the Physical Education teacher in Infant Education is the formation of the small child that is made by the educational work with the language movement. This work is done in a process of mobilization, construction and contribution of the teacher, which should take into account the elements of children's culture, so that they can be experienced and constructed with the young children, corporal practices of movement, which come from the culture that the subjects are inserted. Finally, it was understood that this function is given through educational relations, which are nowadays forms of construction of a Pedagogy of Early Childhood Education.

Palavras-chave: Teaching function; Child education; Physical Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - NÚMERO DE PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2007-2017).....	23
QUADRO 3 - DADOS SOBRE AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".	53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PLANO DE PRODUÇÃO DE DADOS UTILIZADO NA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".....	50
FIGURA 2 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".	51
FIGURA 3 - PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".....	57
FIGURA 4 - TELA DO SOFTWARE ATLAS.TI COM AS FUNÇÕES (CITAS/FRAGMENTOS, CÓDIGOS, MEMOS E REDES) PARA ANÁLISE DE DADOS.....	59
FIGURA 5 - TEMAS DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFPR”.....	63
FIGURA 6 - “A FUNÇÃO DO PROFESSOR”.....	64
FIGURA 7 – “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.....	75
FIGURA 8 – ELEMENTOS DA FUNÇÃO DO PROFESSOR PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR”.	101
FIGURA 9 –ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR”.	103

FIGURA 10 - ELEMENTOS DA FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	106
---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAMOVIMENTO.....	98
TABELA 2 - ESTUDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR”.....	99

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	116
ANEXO 2 - CERTIFICADO STUDENT TRAINER (ATLAS.TI)	117
ANEXO 3 - CICLOS DE CODIFICAÇÃO (SALDAÑA, 2013)	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA.....	14
1.2 DELIMITAÇÃO E OBJETIVO DO ESTUDO	24
2 A PROFISSÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS	29
2.1 A PROFISSÃO DOCENTE E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
2.2 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA CRIANÇA PEQUENA.....	39
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	49
3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	49
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
3.3 A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	57
3.3.1 SOFTWARE ATLAS.TI 8.....	58
3.3.2 ANÁLISE DOS DADOS: CICLOS DE CODIFICAÇÃO	60
4 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 A FUNÇÃO DO PROFESSOR: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
4.2 A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FALAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA?	73
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES DE UM TEMA EM CONSTRUÇÃO	100
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

“Temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros”

(Charlot, 2013, p.163)

Apresento na epígrafe as palavras do autor Bernad Charlot com a intenção de mostrar que cada pessoa constrói uma história e possui perspectivas de ver e de entender o mundo. Cada um de nós possui uma forma singular de viver. Com isso, justifico a apresentação da minha trajetória acadêmica e profissional para trazer sentido às escolhas que me trouxeram até aqui.

Estive no ambiente escolar desde muito cedo. Primeiramente na barriga da minha mãe, diretora da escola em que eu estudei durante toda a minha infância. Anos depois, ela me levava para eu brincar com as crianças durante o recreio.

Em minha infância, fui uma criança que adorava brincar de “ser professora” com as primas e, na adolescência, apaixonei-me pelo esporte karatê.

No ano de 2009, iniciei o Ensino Médio na modalidade Magistério – fase marcada em minha vida pelas primeiras experiências com a docência – e finalizei, em 2012, com a conquista da faixa preta no karatê. Na sequência, prestei concurso público e ingressei como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Contenda, região metropolitana de Curitiba. Simultaneamente, em 2013, comecei a Licenciatura em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), decisão esta que foi fortalecida com o passar dos anos e que teve como influência o esporte.

Vivi muitas experiências como professora regente durante alguns anos na Educação Infantil, momento este marcado por complexidades e descobertas da docência. E, com a influência de minhas experiências no contexto da educação de crianças pequenas, surgiu o interesse em realizar meu trabalho de conclusão de graduação (TCC), o qual foi sobre a constituição da carreira profissional de uma professora de Educação Física que dedicou sua vida aos estudos da criança pequena e a formação de professores (SUOTA, 2017). Logo após, e já formada,

prestei concurso para professora de Educação Física no município onde já atuava como docente, no início de 2017, e hoje integro o quadro docente de Contenda-PR.

Todavia, a pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de graduação e minhas experiências como docente na Educação Infantil me proporcionaram novas inquietações e a necessidade de um aprofundamento de estudos sobre a profissão docente de Educação Física na Educação Infantil, tornando-se o meu tema de estudo no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assim, apresento a dissertação **A função do professor de Educação Física na Educação Infantil: um estudo com pesquisadores egressos do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.**

E esta se organiza da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresento minha trajetória acadêmica e profissional ao relatar a aproximação com a Educação Infantil e, na sequência, a problemática da pesquisa e seus objetivos.

O segundo capítulo se configura com a apresentação de estudos sobre o tema da pesquisa, como: a profissão professor de Educação Física nas instituições educacionais de crianças pequenas. Este está dividido em dois subtítulos, o primeiro sobre a profissão docente e os professores da Educação Infantil; e o segundo sobre os professores de Educação Física nas instituições educacionais da criança pequena.

No terceiro capítulo descrevo a trajetória metodológica da pesquisa. Apresento os sujeitos da pesquisa, etapas desse processo de investigação e os procedimentos/instrumentos utilizados para o estudo.

O quarto capítulo relata a análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa.

E, por fim, no quinto capítulo apresento conclusões e considerações finais.

1.1 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA

No contato com a Educação Infantil¹, pude perceber como é o contexto da educação de crianças pequenas², o qual exige um fazer docente com características diferentes daquelas presentes na escola das crianças de outras etapas da Educação Básica. De fato, a prática docente do professor³ de crianças pequenas é diferente de outras etapas da educação, por conta das especificidades da docência nesta etapa educacional.

Para Bonetti (2004), que estudou a especificidade da docência na Educação Infantil nos âmbitos de documentos oficiais, por meio de um levantamento bibliográfico e mapeamento de documentos, aponta que o termo especificidade tem sua característica

intrínseca – pode ser considerada o que é próprio a uma dada atuação profissional –, pode também ser considerada ontologicamente como uma determinação instituinte da formação e atuação. O termo especificidade se constituiu a partir do que na filosofia significa “aquilo que define”, “que constitui” (...) é uma forma de explicitar a docência que vai se constituindo no âmbito das instituições de Educação Infantil, de denominá-la, de estabelecer suas funções, e de determinar sua influência no estabelecimento da formação quanto aos conhecimentos e habilidades necessários para exercê-la junto às crianças pequenas. (BONETTI, 2004, p.13-14).

Partindo dessas considerações, a docência na Educação Infantil está envolvida com o **cuidar e educar**⁴, sendo indissociáveis, e é o docente, propriamente dito, o responsável em exercer vários papéis nas instituições das crianças pequenas, diante das diferentes situações e saberes existentes.

¹ A **Educação Infantil** refere-se à primeira etapa da educação básica, oferecidas em creches e pré-escolas (BRASIL, 2010) e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

² Utilizarei o termo: **criança pequena**, para referir-me às crianças entre 0 e 5 anos de idade. Conforme Plaisance (2004) trata-se de um conjunto de idades que antecedem a escolarização obrigatória conhecida como a pequena infância.

³ Utilizo, no estudo, a expressão professor na Educação Infantil, no masculino, para destacar que esta profissão não se constitui apenas com as mulheres. E ressalto que, nesta pesquisa, os sujeitos em sua totalidade não são apenas as mulheres.

⁴ Adoto esta opção de escrita: **cuidar e educar**, concebendo a indissociabilidade entre estas duas ações na docência com a criança pequena, o que inclui acolher, garantir a segurança, alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis (BRASIL, 2010). Portanto, compreendo que na Educação Infantil o cuidar e o educar caminham juntos e são inseparáveis da ação do professor.

A integração do cuidar e educar se deu pela luta em busca da valorização dos profissionais que atuam com as crianças, os quais foram reconhecidos, posteriormente, como professor de Educação Infantil, pois nem eram identificados como professores (BONETTI, 2004). Neste cenário, a integração rompe com a concepção de instituições assistencialistas trazendo a função educativa/pedagógica⁵ no trabalho docente em espaços de educação da e para a criança pequena.

Assim sendo, o professor que atua nos espaços educacionais da criança pequena deve realizar seu trabalho docente por meio de várias linguagens, garantindo às crianças o acesso a “processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 9). Uma das linguagens existentes é a do **movimento**⁶, e este compõe as dimensões educativas da Educação Infantil, quando abordamos o corpo da criança e a sua movimentação.

Duarte (2011) realizou um estudo sobre as especificidades da docência na Educação Infantil com bebês e afirma: a “ação docente das professoras de bebês é constituída por dimensões educativas que são organizadas através de íntimas relações no contexto da creche, relações essas estabelecidas entre adultos profissionais e bebês que passam grande parte do dia juntos nas instituições de educação infantil” (DUARTE, 2011, p. 151). Complemento as considerações de Duarte (2011) ao dizer que essas dimensões educativas perpassam todas as crianças da Educação Infantil, não apenas os bebês.

Na interpretação dos seus dados de pesquisa, Duarte (2011) cita a dimensão das relações corporais como uma dimensão educativa presente na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, a relação adulto e criança na Educação Infantil perpassa a dimensão corporal e podemos compreender essa dimensão no próprio brincar das crianças com outras crianças, com os adultos e também nos cuidados que também estão ligados ao corpo.

⁵ BONETTI, Nilva. A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a Ldb 9394/1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. f. 190. 2004.

⁶ Uso o termo movimento para referir-me à linguagem das crianças pequenas, na qual ela aprende, expressa-se e interage com o outro e com o meio. Este termo compreendo como fundamental na área da Educação Física. Diante disso, ele foi considerado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como um dos eixos de trabalho na escola da criança pequena (BRASIL, 1998). Além disso, Garanhani (2008, p. 134) defende “a opção pelo termo *movimento*, o qual deverá ser compreendido no âmbito da Educação Infantil, tanto como um meio para o seu desenvolvimento físico-motor, como para compreensão, expressão e comunicação”. Sendo assim, ele é o termo mais adequado diante das especificidades das crianças pequenas neste contexto educacional.

Além disso, o fato de crianças muito pequenas não falarem, no caso os bebês, não significa que elas não se comunicam, mas que utilizam o corpo com seus movimentos como uma forma de linguagem, expressando-se por meio de gestos e olhares. Com base nestas considerações, alerto para a compreensão de que os professores precisam estar atentos a esta dimensão na docência com as crianças pequenas.

É necessário estar ciente de que os corpos das crianças precisam movimentar-se, descobrir e descortinar o mundo que as rodeia, ou seja, considerando que as ações docentes têm uma dimensão corporal, essas devem, por sua vez, abonar qualquer tipo de controle e dominação sobre a criança, sobre o seu corpo que pede por expressar-se (DUARTE, 2011, p. 204).

Portanto, a docência é também constituída na dimensão das relações corporais que requer do professor de Educação Infantil “disponibilidade e exigência que também é física. Nesse sentido, a dimensão corporal ocupa um lugar significativo na trama das relações (...), pois as ações docentes exigem dessas profissionais constante movimentação numa intensidade demandada pelos pequenos” (DUARTE, 2011, p. 209).

Mas quais as especificidades da docência na Educação Infantil? Segundo Oliveira-Formosinho (2002), as especificidades estão divididas em quatro características, são elas:

- 1. da criança pequena:** A criança pequena possui características específicas por conta do processo de seu desenvolvimento, em que relações com diferentes contextos de vida caracterizam a globalidade da educação dela. Ela possui vulnerabilidade – física, emocional e social – nesta idade, o que gera dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado e na satisfação das suas necessidades.
- 2. das tarefas:** o docente da Educação Infantil desempenha uma enorme diversidade de tarefas por meio da interligação entre educação e cuidados das crianças e do grupo, a qual difere de outras etapas de ensino.
- 3. da rede de interações alargadas:** refere-se aos diferentes tipos de interações do docente da Educação Infantil, ou seja, com as crianças, auxiliares, família, comunidade e outros profissionais que representam uma singularidade da profissão.

4. da integração e interação: refere-se à interação da docente com muitos sujeitos e a integração de serviços para as crianças e suas famílias. Assim, o exercício da profissão nesta etapa de ensino não será isolado e separado, mas envolvido por interação de muitos profissionais e integração de papéis e funções por meio do fazer docente.

Mas convém fazer uma crítica à concepção de Oliveira-Formosinho (2002) sobre as especificidades da criança pequena, ao referir a característica de vulnerabilidade e dependência. Compreender a criança como vulnerável e dependente do adulto é reconhecê-la como um sujeito em devir e que possui sua autonomia reduzida. A questão, portanto, não é dar mais autonomia a elas em relação aos adultos, “mas a criação de um ambiente no qual as crianças se sintam mais confortáveis participando ao lado dos adultos” (WYNESS, 2012, p.434, tradução nossa).

Seria interessante olhar para as crianças de forma interdependente e não dependente (WYNESS, 2012). Ter esse olhar é pensar que elas podem participar de reuniões e encontros nas instituições educacionais que frequentam junto com suas famílias. Oportunizar momentos em que elas falem e se expressem. Além de outras situações nas quais elas tenham o direito de participar na sociedade. Diante disso, é necessário, que professores⁷, da e para crianças, compreendam as mesmas como sujeitos sociais ativos, atores de suas experiências, capazes e que tenham direitos.

Assim, Michael Wyness (2012) propõe uma abordagem mais interdependente na relação entre crianças e adultos. E é a essa interdependência, e não dependência, que dou ênfase neste estudo, ou seja, no sentido da participação das crianças no contexto da Educação Infantil, reconhecendo os respectivos papéis da criança e do adulto, no dia a dia, de forma interativa, e não de controle e imposição. Sendo assim, “uma implicação importante de reorientação sobre as relações interdependentes é reequilibrar os níveis de influência que cada uma das partes tem sobre o outro” (WYNESS, 2012, p.438, tradução nossa).

Neste cenário de proposições é possível considerar que a criança tem oportunidade de desempenhar um papel cada vez maior nos processos de tomada

⁷ Considero os professores “atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2017, p.38).

de decisão do contexto educacional, permitindo que elas sejam ouvidas, que participem e tenham autonomia.

Sendo assim, a concepção de criança e infância, neste estudo, é de que as crianças são atores sociais e produtores de cultura, que possuem direitos e participam de uma sociedade, diferente de como foi reconhecida antigamente. Segundo Sarmiento (2004), durante grande parte da Idade Média, as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial, rotuladas como um ser em miniatura, integrados na adultez precoce.

Mas são novos tempos e “as relações adulto-criança são interdependentes, em que esta interdependência permite que as crianças sejam ouvidas e trabalham ao lado de adultos” (WYNESS, 2012, p.437, tradução nossa). Dialogar sobre a interdependência nas relações entre crianças e adultos é mobilizar o olhar para estudos e discussões sobre a identidade do professor de Educação Infantil.

Imbernón (2011) cita, em seus estudos, que é necessário ao professor possuir muitas habilidades profissionais que são conquistadas na experiência, através de um processo de interiorização do pensamento teórico e prático, ou seja, do desenvolvimento profissional.

De fato, o desenvolvimento profissional é uma caminhada de longo prazo e este processo não se faz no isolamento, mas na relação com o contexto educativo e seus pares. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.49), o desenvolvimento profissional envolve “crescer, ser, sentir, agir [...] e cultivar as disposições [...] é um desafio que requer processos de sustentação e colaboração”. Certamente, isto valoriza a

aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2011, p.14).

Nesse sentido, a compreensão de que a Educação Infantil tem características distintas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como o entendimento de que ser professor na Educação Infantil é diferente de ser professor em outras etapas da Educação Básica, me conduz para o estudo e pesquisa sobre a função docente

do professor de Educação Física na Educação Infantil. Mas por que o professor de Educação Física?

Ao pensar sobre o professor de Educação Física em contextos educacionais da infância, esclareço que este poderá mobilizar a criança a “conhecer seu próprio corpo e seus limites, envolver-se com os demais colegas, arriscar-se e aprender (...) mediante as brincadeiras, jogos, atividades rítmicas e expressivas” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 7). Ele poderá, de maneira abrangente, realizar um trabalho educativo, com o corpo em movimento, que envolva as diversas dimensões de desenvolvimento e aprendizagens da criança. Diante disso, o professor de Educação Física poderá estar presente nos contextos de Educação Infantil.

Para tanto, a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil torna-se uma conquista para as instituições educacionais das crianças pequenas e ao mesmo tempo acarreta discussões referente a um professor que é especialista.

A respeito da Educação Física na Educação Infantil, Garanhani (2008, 2002) defende que se trata de uma conquista e um avanço na legislação a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas instituições das crianças pequenas. Embora esta autora tenha consciência das implicações e ações necessárias que isso veio acarretar, como: reorganização da formação inicial do professor de Educação Física, exigências de mais estudos e pesquisas na área, necessidade de pensar o movimento do corpo infantil enquanto uma linguagem da criança. Garanhani (2008) esclarece:

entendo que o profissional responsável pelo trabalho pedagógico do movimento na Educação Infantil é o professor de Educação Física, que terá a função de desenvolver seu trabalho em projetos interdisciplinares, na organização de ambientes de aprendizagem, seleção de materiais educativos, no planejamento de atividades pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração de propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como uma capacidade expressiva intencional (GARANHANI, 2008. p. 134).

Para as autoras Garanhani (2008) e Camargo (2015), o professor de Educação Física deve ser o profissional da educação que mobilize, oriente e realize o trabalho educativo do **movimento corporal**⁸, nas instituições de educação da criança pequena, em conjunto com os outros professores.

⁸ Ao me referir especificamente ao **movimento corporal**, recorro ao estudo de Garanhani e Nadolny (2013, p.162) que trata o “como linguagem, pois toda movimentação da criança tem um significado e uma intenção”.

Assim, pensar o professor de Educação Física para a Educação Infantil é necessário e, nesse sentido, recorro ao estudo de Ayoub (2001) que relata: para uma Educação Infantil pública, democrata e de qualidade é necessário ações políticas e governamentais, que em conjunto com as leis, garantam as condições para concretização da Educação Física como integrante desta etapa educacional. Além disso propõe: “poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em **professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças” (AYOUB, 2001, p. 56, grifo nosso).

Partindo dessas reflexões, poderíamos pensar que é possível a inserção do professor de Educação Física nesta etapa da Educação Básica, pois ele irá contribuir com outros professores, em uma relação de integração, ou seja, um trabalho coletivo e de colaboração com os outros professores, sem a fragmentação dos saberes. Portanto, “é preciso que o(a) professor(a) que atua com as crianças pequenas tenha um (...) conhecimento sobre a cultura lúdica infantil” (NALDONY & GARANHANI, 2017, p.59).

Corroboro as autoras ao propor que:

o(a) professor(a) de Educação Física, (...) além de realizar práticas educativas com as crianças, poderá compartilhar saberes sobre o desenvolvimento e aprendizagem da movimentação do corpo infantil, com os(as) parceiros(as) professores(as) da Educação Infantil. (NALDONY & GARANHANI, 2017, p.61)

A ideia central das autoras não é a fragmentação do saber, mas a contribuição com outros professores que possuem diferentes saberes sobre a criança, para um trabalho coletivo. Portanto, a docência na Educação Infantil pode ser construída por meio de interações profissionais através de um trabalho em rede entre os professores, para que haja a interação profissional entre pares.

Nessa direção, penso que, ao visualizar este modo específico da escola da criança pequena e as suas necessidades educativas, passei a entender que ser professor de Educação Física, neste contexto educativo, implica saberes, atitudes, capacidades e habilidades que os professores precisam construir.

Sendo assim, é necessário o entendimento e reflexão sobre a “construção da profissionalidade e definição dos papéis do professor” (AKAMENI, 2012, p. 11), em

específico do professor de Educação Física na Educação Infantil, para poder colaborar com a construção desta profissão no contexto de creches e pré-escolas em que crianças pequenas estão presentes.

Diante do exposto, realizei um levantamento de estudos sobre a formação do professor de Educação Física para a Educação Infantil por meio da fonte online de pesquisa do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando pelos estudos realizados na última década (2007 – 2017).

As áreas pesquisadas foram: Educação e Educação Física; e os descritores utilizados foram: formação de professores de educação física e educação infantil; profissão docente⁹ de educação física na educação infantil; profissionalização docente¹⁰ em Educação Física para a Educação Infantil. Os seguintes recursos de busca foram empregados: operadores de proximidade (aspas [“”]); operadores booleanos (And, Or, Not); parênteses (()); e os delimitadores (campo, data, autor além de outros).

Com base no levantamento de dados, apresento a quantidade de estudo encontrados no Quadro 1.

⁹ O conceito de profissão docente refere-se a uma “profissão do conhecimento”, sendo o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão (MARCELO, 2009).

¹⁰ Utilizo o termo profissionalização docente para referir-me ao processo socializador de aquisição de tais características da profissão (IMBERNÓN, 2011).

QUADRO 1 - NÚMERO DE PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Descritores	Mestrado	Doutorado
Formação de professores de educação física para a educação infantil	2	1
Profissão docente de educação física na educação infantil	0	0
Profissionalidade docente de educação física na educação infantil	0	0
Professores de educação física na educação infantil	1	0

Fonte: a autora, (Banco de dados de teses e dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

O Quadro 1 mostra apenas quatro (4) estudos com relação ao tema de pesquisa. Diante do exposto, o levantamento de dados realizado no banco de dados de teses e dissertações da Capes e BDTD mostra a escassez de estudos na área pesquisada sendo um tema pouco estudado por pesquisadores e que necessita de mais estudos na área.

Em sequência, apresento no Quadro 2 os estudos que foram encontrados, por meio da descrição do título, autor(a), programa e ano.

QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2007-2017)

	Título	Autor	Programa	Ano
1	Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico crítica.	Cristiane Guimaraes de Lacerda	Mestrado em Educação - Universidade Federal da Bahia	2014
2	O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil.	Rodrigo Lema Del Rio Martins	Mestrado em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo	2015
3	Educação física na educação infantil: um estudo sobre a formação de professores em educação física.	Manoel dos Santos Gomes	Doutorado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina	2012
4	Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades	Silvia Cinelli Quaranta	Mestrado em Educação - Universidade Católica dos Santos	2015

Fonte: a autora, tendo como referência o banco de dados de teses e dissertações da Capes e BDTD.

O Quadro 2 nos mostra três (3) estudos em Programa de Pós-Graduação em Educação e apenas (1) em Programa de Pós-Graduação em Educação Física, totalizando quatro (4) estudos encontrados, por meio de um recorte temporal de dez (10) anos (2007 a 2017).

Por meio dos Quadros 1 e 2 é possível verificar um menor quantitativo de estudos encontrados sobre a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil nos últimos dez anos. Este recorte temporal foi delimitado com a justificativa para encontrar estudos mais recentes diante das novas diretrizes para a formação de professores.

De acordo com este levantamento de estudos, a formação do professor de Educação Física para a Educação Infantil é um tema pouco discutido pelos estudiosos da Educação e da Educação Física. E, com base neste cenário de discussões e considerações apresento o seguinte questionamento: Qual é a função do professor de Educação Física na Educação Infantil?

1.2 DELIMITAÇÃO E OBJETIVO DO ESTUDO

Referente à Educação Física na Educação Infantil, é possível observar determinadas tensões nos diálogos tecidos por alguns estudiosos (AYOUB, 2005; GARANHANI, 2008; CAMARGO, 2015), também a escassez de estudos na área. Portanto, para abordar a função do professor de Educação Física na Educação Infantil é necessário entender o que é ser professor na contemporaneidade da escola das crianças pequenas. Para tanto, é necessário compreender que os saberes de professores da criança pequena, são constituídos nas relações com o fazer docente em meio à complexidade do cotidiano na Educação Infantil, o que nos direciona para estudos e reflexões sobre a profissionalidade¹¹ docente.

Partindo do pressuposto de que o papel de professores das crianças pequenas possui vários aspectos que são diferentes de outra etapa educacional e configuram um fazer pedagógico diferente; também que o professor da Educação Infantil está em um contexto educacional com crianças pequenas de diferentes idades, ou seja, se ele atuar em creches ou entidades equivalentes ele estará com “crianças de até três anos de idade” e nas pré-escolas com “as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2017, p. 22). Início minha argumentação para a apresentação da delimitação e os objetivos da pesquisa. Para tanto, convém começar pela discussão do termo **função docente**.

Utilizo o termo função para me referir ao exercício da profissão docente que, conforme Roldão (2007, p.94), “a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico (sic) da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII”.

Contudo, percebo que o conceito **função docente** discutido por Roldão (2007) poderá significar o ato de ensinar como a natureza da função docente, o que limita à docência na Educação Infantil. Com base na autora, “a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio históricas” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Nesse sentido, transmitir conhecimento não é uma

¹¹ Para Imbernón (2013), a profissionalidade ou profissionalismo refere-se às características e capacidades específicas da profissão.

definição útil na modernidade, isso devido ao fácil acesso à informação na atualidade.

No entanto, a função de ensinar do professor é mais do que a transmissão de conhecimento. Segundo Roldão (2005) ensinar é a especificidade de fazer aprender alguma coisa a alguém, cujo saber é considerado pela sociedade necessário de ser aprendido. Mas será que a função docente na Educação Infantil é escolher conteúdos, preparar as aulas e ensinar as crianças pequenas?

Embora o ensinar, apontado por Roldão (2005; 2007), esteja presente na função do professor, é inútil considerar que seja apenas esta a função do professor de Educação Infantil, diante das especificidades da docência com as crianças pequenas. Para Rocha (1999), o termo ensinar refere-se ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar e nas “instituições de Educação Infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementariedade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado” (ROCHA, 1999, p. 65).

Sendo assim, o termo na Educação Infantil carece de um novo significado, partindo do lugar em que crianças pequenas estão presentes. Isso requer considerar as especificidades das instituições de Educação Infantil e entender, com base no estudo de Rocha (1999), o porquê é possível afirmar que o ensino é a grande problemática da Educação Infantil, bem como entender que a função docente na Educação Infantil não é a mesma em outras etapas da Educação Básica.

Rocha (1999) buscou analisar a produção de estudos sobre a educação de crianças pequenas no Brasil e mapear a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. Ela realizou uma revisão de estudos buscando por fontes documentais, a qual teve critérios por meio de um recorte temporal e temático (estudos das ciências humanas e sociais). Nesse sentido, o estudo favorece a consolidação de uma Pedagogia da Infância, pois permite sugerir elementos e orientações para a área.

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança (...) (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p.60, grifo da autora).

Nesse sentido, o ensino não dá conta das especificidades da docência na Educação Infantil e, por isso, corroboro com Rocha (1999) no sentido de justificar a função social das instituições e a busca pela compreensão da função do professor de Educação Infantil. Todavia, não significa destituir o ensinar da função docente do professor de Educação Infantil, mas reconhecer que, nas instituições educacionais das crianças pequenas, exigem outras atribuições a este professor. Afinal, segundo Silva (2010), a função docente trata-se de um conjunto de atribuições próprias do exercício da docência, as quais assumem variações e são influenciadas pelo contexto histórico-social.

Portanto, nas instituições de Educação Infantil o foco não está somente no ensino e na aquisição de conhecimento já produzidos, afinal, refletir sobre a docência na Educação Infantil é considerar a criança em constituição, e são essas considerações que levam a compreensão de como o conhecimento é assumido nas instituições de Educação Infantil. Sendo assim,

não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de Educação Infantil, pois ao considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito. (ROCHA, 1999, p.61)

Contudo, não se pode afirmar que não exista aprendizado nas instituições de Educação Infantil, não é porque o termo *ensinar*, nesse contexto, não seja apropriado, que isso signifique que não aconteça o aprendizado e desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos. No caso da Educação Infantil, a docência tem como objeto de preocupação a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p.61), e isso precisa ser legitimado e reconhecido como algo que constitui a nossa função enquanto professor de Educação Infantil.

Assim, o professor tem como seu objeto de trabalho a docência com pessoas e, no caso da Educação Infantil, crianças, as quais possuem características próprias que exigem uma ação diferente, sendo um trabalho que “não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos

professores” (TARDIF; LESSARD, 2017, p.35). Diante do exposto, o professor irá exercer sua função na Educação Infantil com crianças pequenas e de uma forma coletiva, pois quando entra na sala de aula existe um grupo de crianças a sua volta. E, neste contexto,

elas agem, comunicam-se e se relacionam dentro do cotidiano desses grupos; entendendo que elas não estão nesse lugar apenas para serem atendidas em suas necessidades fisiológicas, mas sim que estão num contexto que envolve uma coletividade, cuidado e educação, tendo-se a relação humana como o centro das ações (DUARTE, 2011, p. 57).

Nessa lógica, a função de um professor acontece por meio do seu trabalho, o qual não consiste em apenas executar ou cumprir objetivos, mas é uma atividade com pessoas e que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, ou seja, sem possuir uma intenção, pois trata-se de uma interação com outras pessoas (TARDIF; LESSARD, 2017).

Assim, na perspectiva de um trabalho com crianças, considerando as demandas das instituições, é que conseguimos refletir sobre esta função de professores da Educação Infantil como uma profissão docente de interações humanas por meio de relações. Afinal, a função do professor de Educação Infantil ocorre em espaços coletivos e a criança é indispensável para que a atividade ocorra. Portanto, trata-se de um trabalho interativo e de intencionalidade, em que as características das crianças pequenas condicionam a própria natureza do trabalho docente.

Contudo, a docência enquanto relações interativas envolve o professor e a(s) criança(s); a(s) criança(s) e a(s) criança(s); e o professor e seus pares em creches e pré-escolas da Educação Infantil. Além disso, a docência nessas instituições acontece também com o auxílio de outros profissionais, sendo necessário e “muito comum encontrar outras profissionais da instituição (cozinheira, diretora, supervisora etc.) no interior das salas, principalmente nos momentos de alimentação, o que torna indispensável esse auxílio” (DUARTE, 2011, p. 151).

Partindo dessas reflexões, observo o quanto a docência na Educação Infantil possui uma especificidade coletiva, na qual acontecem práticas integradas com outros profissionais, por meio de uma parceria que se constrói nas relações. Portanto, a docência envolve uma coletividade, na qual nunca estão sozinhos.

Os docentes lidam, primeiramente, com coletividades, com grupos, e não com indivíduos considerados um a um. Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas (...) (TARDIF; LESSARD, 2017, p.68).

Neste sentido, nos espaços coletivos de educação da criança pequena, ou seja, nas instituições de Educação Infantil, o professor realiza seu trabalho através dessa coletividade de crianças e de outros profissionais, não sendo um trabalho individualizado.

Assim, para buscar o entendimento da função de professores da Educação Física na Educação Infantil realizei uma pesquisa com egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, os quais são professores formados em Educação Física, cujo tema de suas pesquisas foram a Educação Física em contextos institucionais de educação das crianças pequenas e participaram do Grupo de pesquisa Educamovimento¹².

Justifico a escolha desses sujeitos por acreditar que dar voz a professores pesquisadores de Educação Física que se debruçam a estudar o trabalho educativo da linguagem movimento na Educação Infantil e a atuação de professores com esta linguagem nos contextos de educação da criança pequena, por meio de pesquisas, publicações, debates e discussões em eventos científicos referentes ao tema, poderá contribuir com problemática da presente pesquisa.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa é analisar qual é a função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Para tanto, apresento os seguintes objetivos específicos do estudo:

- Identificar qual a compreensão de pesquisadores da Educação Física na Educação Infantil sobre a função do professor;
- Verificar na fala de pesquisadores da Educação Física na Educação Infantil sobre a função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

¹² O Educamovimento iniciou e se apresentava como um grupo de estudos e de formação de professores vinculados à Licenciatura em Educação Física da UFPR, e desenvolveu projetos no Programa Licenciar e PIBID-CAPEs/UFPR. Esses programas apresentam o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade do ensino nos cursos de Licenciatura (UFPR, 2007). Atualmente se configura como um grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de estudos e pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR.

2 A PROFISSÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS

*“O desejo surge dessa incompletude que
experimentamos”*

(CHARLOT, 2013, p.171)

A epígrafe de Bernard Charlot (2013) expressa verdadeiramente o desejo que tenho acerca deste estudo, fazendo-me lembrar das experiências que tive na Educação Infantil, o que proporcionou em mim o desejo de me debruçar sobre a função dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

O objetivo deste capítulo foi selecionar referências teóricas sobre a profissão do professor de Educação Infantil, no sentido de oferecer subsídios para refletir sobre o professor de Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

Assim, no primeiro momento apresento estudos que tratam sobre a profissão docente e os professores de Educação Infantil a fim de contribuir para discussão a respeito da reflexão como componente deste processo.

Na sequência, faço a revisão de estudos sobre os professores de Educação Física na escola da criança pequena, utilizando alguns estudos dos meus sujeitos da pesquisa.

2.1 A PROFISSÃO DOCENTE E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar na profissão é refletir sobre uma atividade que corresponde com necessidades sociais reconhecidas (CUNHA, 2008). Neste sentido, a profissão docente está centrada em satisfazer necessidades sociais como a formação de sujeitos¹³ e, para isto, se faz necessário uma bagagem de conhecimentos vinda da formação inicial¹⁴.

¹³ Segundo Charlot (2000), o sujeito é um ser humano que possui desejos e está aberto ao mundo, um ser social ocupando seu espaço na sociedade e um ser singular que constrói sua história de forma única. Portanto, uso o termo sujeito para referir-me às crianças pequenas, às quais darei ênfase ao decorrer de todo o estudo.

¹⁴ Utilizo o termo formação inicial para referir-me à graduação, ou seja, a primeira formação do professor no Ensino Superior.

Ao que diz respeito à **profissão docente**, Imbernón (2011, p. 30) considera que o professor comporta “um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”. O autor pontua também sobre a especificidade da profissão através do conhecimento pedagógico, aquele que se constrói e se reconstrói durante a vida profissional docente, na relação teoria e prática. Com base nas considerações de Imbernón (2011), fortaleço a reflexão sobre a participação do professor de Educação Infantil com seus pares, realizando um trabalho em equipe e de interação entre profissionais e com as próprias crianças. Esta relação de professores pode completar e ampliar o trabalho docente, sendo possível novas experiências que desafiem as crianças.

Morgado (2005), em suas discussões acerca de conceitos relacionados à profissão docente, destaca que “existem poucas profissões, se é que existe alguma, em que a atividade realizada pelo profissional e o serviço recebido pelo cliente sejam tão prolongados e tão similares, como na educação” (MORGADO, 2005, p. 27).

Desta maneira a profissão docente ocupa um lugar próprio dentre as demais profissões presentes na sociedade.

Partindo dos estudos revisados acerca da profissão docente, é necessário pensar no sujeito e ator desta profissão que é o professor, sendo um ator de competência¹⁵ e sujeito de conhecimento. Em síntese,

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Uma crítica apresentada por este autor é que o reconhecimento social do professor como ator de competência e sujeito de conhecimento só acontecerá quando começarmos a reconhecer uns aos outros como pessoas competentes e de pares iguais, que podem aprender um com o outro, afinal, diante de outro professor

¹⁵ Recorro ao estudo de Imbernón (2011, p. 34) para definir competência docente: diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência.

“posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum”. (TARDIF, 2014, p. 244)

Nesse sentido, a profissão docente contempla a execução de um trabalho pedagógico específico (TARDIF, 2014; ROLDÃO, 2007), por meio da relação teoria e prática que é capaz de pôr o professor em constante reflexão acerca de sua atuação.

Entendo também que a profissão docente atualmente vem transformando-se pelo desenvolvimento acelerado da sociedade e de seus espaços educacionais. O professor de ontem não é o mesmo de hoje, isto pelo seu processo de desenvolvimento profissional gerado por suas experiências diante do dia a dia na sala de aula (ANDRÉ, 2016) ou em outros espaços coletivos educacionais.

Com base nos estudos sobre a profissão docente, podemos pensar: se a profissão do professor vem se transformando com o passar do tempo, então a função docente também passa por transformações. Um exemplo disso é o próprio ensinar que faz parte da função docente e que foi reconhecido como mera transmissão de conhecimento apenas. Atualmente, já existe outra concepção sobre o ensinar.

Assim, ao pensar em função docente, Roldão (2007, p. 94) aponta em seu estudo, que “a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história”, a autora utiliza como exemplo a função do balconista, da dona de casa e de outras ocupações, e aponta que “a emergência de um grupo profissional estruturado em torno da função é característico da modernidade”. Sendo assim, passamos a compreender que todas as profissões construíram, com o passar do tempo, um estatuto que os reconhecem e os afirmam como profissionais, por dominarem um saber próprio, que legitima o exercício da função bem como os distingue na sociedade.

Segundo Gatti (2017), um profissional se caracteriza com conhecimentos sobre seu campo de atuação e sobre o que é relevante neste campo, possuindo um embasamento científico de sua área, a fim de integrar esses conhecimentos na atuação profissional. Complemento com os dizeres de Imbernón (2011), que define: ser um profissional implica em dominar capacidades e habilidades especializadas, o que faz ser competente em determinado campo de trabalho. Por conta disso, para ser um profissional é preciso estar preparado para realizar seu trabalho passando por uma formação.

Com base nestas considerações, foco a discussão para o campo da Educação Infantil, a qual possui uma longa história em relação ao reconhecimento do profissional da educação que atua com as crianças e a exigência de uma formação que atenda as especificidades da criança pequena.

O reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros. Na luta por esse reconhecimento envolveram-se estudiosos da área da Educação Infantil e de outros níveis, ligados ou não a instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, e alguns representantes do Estado, que estiveram durante quase uma década envolvidos na definição de diretrizes nacionais para a formação. A luta pela valorização dos educadores como profissionais da educação deu-se dentro de um contexto mais amplo, que reivindicava mudanças no sistema educacional e o direito a uma educação básica de qualidade para todos (BONETTI, 2004, p. 93-94).

Bonetti (2004) aborda em seu estudo como a educação das crianças e seus professores foram tratados no âmbito das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (nº 4.024/61; nº 5.692/71 e nº 9.394/96). Antigamente, as responsáveis pelas crianças pequenas eram voluntárias e pessoas sem formação, as quais foram chamadas de tias, jardineira etc. Essas instituições eram espaços de substituição do lar e das mães, e a função do responsável era vigiar e cuidar das crianças pequenas (BONETTI, 2004).

Para Bonetti (2004), os movimentos, debates e embates sobre a Educação Infantil e profissionais no decorrer das leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contribuíram com a inclusão da Educação Infantil no contexto da Educação Básica e a denominação de seus profissionais como docentes.

O professor de educação infantil teve sua constituição histórica no Brasil e no mundo marcada por muitas denominações, determinadas pela forma de conceber a criança, pelo âmbito das instituições dedicadas a sua educação e cuidado, pela idade das crianças e também pela formação desses profissionais (...) pode-se dizer que é uma profissão que se constitui na fusão ou na busca da superação da dicotomia entre educar e cuidar, que tem na sua constituição histórica marcas dos profissionais que os precederam no âmbito da assistência ou da educação (BONETTI, 2004, p.93).

Atualmente, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, os profissionais da Educação Infantil devem ter a seguinte formação

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse sentido, houve a luta por profissionais qualificados para Educação Infantil integrada à Educação Básica, a qual rompe a ideia de um lugar apenas para o assistencialismo, e passa a ser um espaço educativo, com função de educar e cuidar as crianças pequenas. Mas como é a docência na Educação Infantil?

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem (...) estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família (ROCHA, 1999, p. 60).

Nessa perspectiva, o professor de Educação Infantil possui uma função específica no contexto educacional em que ele está e para os sujeitos que estão ali, o que difere de outros contextos de educação que visam o domínio de determinado conhecimento para avançar a outras etapas da Educação Básica.

Cientes da diferença das instituições e dos sujeitos, a função se constitui e, segundo Rocha (1999), o conhecimento na Educação Infantil é posto de forma diferente.

A dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário (...) consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (ROCHA, 1999, p. 61).

Nesse cenário, o professor de Educação Infantil deve considerar os múltiplos aspectos, experiências e saberes exigidos pelas crianças pequenas. Cabe a ele, portanto, pensar nas

peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito – criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as

dimensões de cuidados e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento de vida (ROCHA, 1999, p. 62).

Em relação ao cuidar e educar, ele deve ser considerado pelo professor de Educação Infantil como uma unidade. Tristão (2004), em seus estudos, menciona as orientações de Sonia Kramer sobre o cuidar e educar “defendendo que não é possível educar sem cuidar, enunciando que o cuidado não é uma característica específica da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas” (TRISTÃO, 2004, p. 153). Tristão (2004) ainda aponta que

O histórico das instituições de educação infantil permite perceber uma valorização da função pedagógica das atividades cotidianas das creches e pré-escolas. Essa valorização do pedagógico foi necessária, porém colocou em evidência o ensino de alguma coisa, a transmissão de conhecimentos como meta final da educação infantil, antecipando ou reproduzindo as já criticadas práticas do ensino fundamental. As atividades de cuidado sucumbiram diante dessa tendência reducionista de entender o pedagógico, sendo, pois, desvalorizadas (TRISTÃO, 2004, p. 154-155).

Assim, a dimensão do cuidado deve ser reconhecida e valorizada com uma dimensão que contempla o educar na Educação Infantil, os dois contemplam uma única unidade, e o cuidar precisa ser compreendido como um cuidado não apenas ligado ao corpo, mas à intencionalidade, aos significados e aos sentimentos.

Contudo, não se pode ter uma visão reducionista do cuidado, fragmentada e de assistência da criança pequena, como exemplo: cuidados com o corpo durante a troca de fraldas, escovar os dentes e outros momentos presentes na rotina das crianças nesses espaços. Além disso, para Tristão (2004) o conceito de cuidar possui uma amplitude que vai muito além dos cuidados com o corpo.

Todas as formas de cuidado são essenciais para a criança pequena, já que é através do outro, daquele que dela cuida, que tomará contato com suas primeiras impressões sobre o mundo, experimentando sensações agradáveis ou desagradáveis. Desse modo, é importante que sejam tocadas, acariciadas e respeitadas. A base do cuidado refere-se ao respeito à criança, como ser único e especial. Aprender a ver cada criança na sua concretude e especificidade, como um ser íntegro, faz parte do cuidar, o empenho em ajudá-la a se desenvolver como ser humano também (TRISTÃO, 2004, p. 158).

Desta maneira, o trabalho do professor de Educação Infantil tem como característica reconhecer a criança, no seu processo de educação, como um ser

íntegro e que exige um cuidar conforme as considerações apresentadas. Além disso,

educação é a inserção da criança pequena dentro de uma cultura. Se passarmos a entender a cultura como algo grande e amplo, o trabalho de uma professora de crianças tão pequenas é de uma importância que não se consegue dimensionar, já que também é por meio dela que se constituem os primeiros contatos dessas crianças com uma cultura diferente da familiar, com experiências que não lhes seriam proporcionadas no ambiente doméstico (TRISTÃO, 2004, p. 172-173).

Nesse cenário, o trabalho do professor é fundamental para que as crianças pequenas sintam-se acolhidas e seguras dentro das instituições educacionais. O professor precisa mostrar a essas crianças que elas podem contar com esse outro (o professor) através de um laço de confiança, para que se sintam bem em um ambiente diferente do de suas casas e distantes de suas famílias. Diante disso, o professor precisa

estabelecer com ela uma relação de confiança, de forma a ter a certeza de que será cuidada para se sentir confortável e segura. Cuidar de crianças em ambientes coletivos não é uma atividade simples, mas sim complexa e, como tal, exige preparo e competência profissional (TRISTÃO, 2004, p. 160).

Diante da completude do que é ser professor de Educação Infantil, corroboro Rocha (1998) ao preferir o termo *educar* na Educação Infantil.

Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo “ensinar” que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar (...) o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino (ROCHA, 1999, p. 62-63).

Considerar esses aspectos é compreender os caminhos da docência na Educação Infantil. Quanto a isso, também salienta Duarte (2011):

Eis aqui um caminho para “como ser professor sem dar aulas” na educação infantil. (...) trata-se de um caminho ambíguo e complexo, mas que precisa ser consolidado para que (...) seja assumida a função da educação infantil, que é cuidar e educar indissociavelmente as crianças pequenas (DUARTE, 2011, p. 54, grifo do autor).

Outro elemento que merece destaque quanto ao professor de Educação Infantil é a solicitação do corpo do professor pelas crianças nas atividades cotidianas, sobre o qual foi apontado no estudo de Tristão (2004). Neste sentido,

(...) as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo o instante no trabalho com crianças pequenas. O esforço físico e a movimentação constante (...) caracterizam o trabalho das professoras (TRISTÃO, 2004, p. 169).

Contudo, esse corpo que se entrega na relação com a criança por meio do trabalho enquanto professor poderá estar envolvido nas brincadeiras e nas relações de “cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as pequenas crianças” (TRISTÃO, 2004, p. 169), ou seja, não se apresentar apenas como um corpo físico.

Faço um destaque ao que Tristão (2004) afirma e considero ser necessário para complementar essa discussão quanto ao corpo do professor.

um corpo significa levantar a questão de que este corpo sente-se, em várias ocasiões, cansado. Não é fácil lidar durante oito horas diárias com crianças pequenas, certamente esta é uma profissão que coloca o físico à prova: são incontáveis as vezes em que se abaixa e se levanta, pega as crianças no colo, suspende-as para colocá-las no trocador ou na banheira, agacha-se para conversar com os pequenos, anda com as costas curvadas para segurar as mãozinhas de uma criança que ensaia os primeiros passos. Isso sem falar nas vezes em que três ou até mais crianças estão em suas pernas e ombros, parecendo disputar um pedaço desse corpo que elas tanto gostam que esteja perto de si. E, ainda, não podemos deixar de considerar o desgaste e o envolvimento emocional presentes em muitas situações diárias, como por exemplo, quando há uma criança que chora muito e não se consegue definir a causa, refletindo em ansiedade e tensão para a professora (TRISTÃO, 2004, p. 169).

Certamente o professor de Educação Infantil precisa estar disponível corporalmente para as relações com as crianças pequenas, bem como precisa ser respeitado e cuidado, mas, diante da demanda do trabalho com as crianças, o cansaço é a grande complexidade. Afinal, o professor de Educação Infantil não tem tempo nem para sentar-se.

Duarte (2011) aponta, em seus estudos, a dimensão corporal como uma das categorias de análise sobre a especificidade da docência na Educação Infantil.

Professoras indicaram certa dificuldade na comunicação, como já foi mencionado anteriormente. Uma dificuldade justamente de “interpretar”, “compreender” o que esse corpo está “falando”, por gestos, olhares, choros

ou sorrisos, ou seja, esse corpo comunica e, nesse sentido, as professoras precisam estar atentas à dimensão corporal das crianças pequenininhas (DUARTE, 2011, p. 193).

Neste sentido, a comunicação das crianças está envolvida com a dimensão corporal, pois as crianças utilizam o corpo para comunicar-se. No caso das crianças bem pequenininhas, ou seja, os bebês, o professor precisa identificar o que eles estão transmitindo e estão precisando (DUARTE, 2011).

Alessi (2017), em sua tese sobre as linguagens dos bebês na Educação Infantil, aborda a comunicação das crianças e aponta que:

as relações que viabilizam a comunicação no contexto do CMEI são as dialógicas, ou seja, as que permitem a troca, a alternância entre os interlocutores e que, no caso dos bebês, ocorrem pelo movimento do corpo, que inclui a movimentação dos dedos, braços, expressões faciais, mas também a movimentação do aparelho fonador que permite a emissão de sons, balbucios e palavras. Se a linguagem é produzida pelo corpo, logo o corpo é produto e produtor de sentido. É por meio de seus movimentos que o bebê se expressa e, ao mesmo tempo, dá sentido à comunicação expressa pelo outro. Não se trata de dicotomizar o corpo (corpo e mente), mas de tratá-lo em toda a sua abrangência (ALESSI, 2017, p. 118).

Sendo assim, Tardif e Lessard (2017) apontam três aspectos que se inter-relacionam uns com os outros quando se trata da tarefa do professor, à luz de ações comunicativas:

- a) **a interpretação:** os professores precisam ler e interpretar o que acontece nos espaços coletivos, sejam os movimentos das crianças, reações, além de outras situações. O professor interpreta e dá significados ao que está acontecendo;
- b) **a imposição:** os professores impõem sentido, eles dirigem uma comunicação pedagógica; e
- c) **a comunicação:** os professores falam e partilham com outros. Neste sentido, o discurso em geral não é mais que um meio de comunicação utilizado, o professor precisa acrescentar-lhe também os gestos, os olhares, as mímicas, os movimentos, os silêncios etc.

Portanto, entender as dimensões corporais e como se dá a comunicação na Educação Infantil é compreender a função do professor de crianças pequenas.

É necessário estar ciente de que os corpos das crianças precisam movimentar-se, descobrir e descortinar o mundo que as rodeia, ou seja,

considerando que as ações docentes têm uma dimensão corporal, essas devem, por sua vez, abonar qualquer tipo de controle e dominação sobre a criança, sobre o seu corpo que pede por expressar-se (DUARTE, 2011, p. 204).

Assim, trata-se de uma profissão que acontece nas relações que promovem a interação de seres humanos.

Para isso, Duarte (2011) indica uma docência partilhada entre os profissionais, responsáveis pela criança, e as famílias.

Uma docência partilhada, visto que a relação e o encontro com as famílias das crianças são mais frequentes e recorrentes. Apontou uma professora que os pais são como “porta-vozes” dos bebês, indicando a necessidade de um estreitamento relacional. Outra partilha ocorre entre os adultos profissionais que atuam em conjunto aos pequenos, uma professora e uma auxiliar, que, no cotidiano, exercem a mesma função (docente), ainda que formalmente integrem categorias profissionais distintas (do magistério e do quadro de servidores civis).

(...) Destaca-se ainda um terceiro âmbito de partilha que se refere ao coletivo da creche, ou seja, aos outros profissionais que acabam envolvendo-se com o cotidiano dos grupos de bebês, sendo esses os diretores, os supervisores, o auxiliar de ensino, a cozinheira, o auxiliar de serviços gerais etc. (DUARTE, 2011, p. 207-208).

Nesse caminho, penso que a docência deve ser uma profissão de interações humanas e a função do professor que atua na Educação Infantil, propriamente dita, ocorre por meio da interatividade a partir da relação de cooperação e colaboração com as famílias e com os colegas de profissão. É neste sentido que ocorrerá o diálogo com os outros professores da instituição, por meio “da dimensão “linguagem” e, mais amplamente, a dimensão comunicativa de suas interações” (TARDIF; LESSARD, 2017, p. 248, grifo do autor).

Uma atribuição presente na função do professor de Educação Infantil é o de ensinar, mas este ensinar não como transmissão de conhecimento por parte do professor ou fazer alguém aprender algo, mas um ensinar como um trabalho interativo¹⁶. Portanto, o professor exerce sua função trabalhando “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD; 2017, p. 31) e é nesse sentido que a docência se desenrola, dentro das interações com as crianças pequenas.

¹⁶ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed., 3ª reimpressão – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

Duarte (2011) compreende que o conceito trabalho interativo parte do pressuposto de que

ao mesmo tempo que agimos sobre o “outro”, esse “outro” age também sobre nós. Nessa direção, compreende-se que as ações docentes não se constituem num vazio social, elas estão imbricadas numa rede de relações sociais que denotam uma interação entre os sujeitos no cotidiano das instituições (DUARTE, 2011, p. 39, grifo do autor).

Essa interação possui um significado que “não se reduz ao sentido subjetivo que lhe dá um ator. Porque ela é interpretada e partilhada por diferentes atores, porque ela se refere a um contexto comum, porque ela mobiliza recursos simbólicos e linguísticos coletivos, a significação é social” (TARDIF; LESSARD, 2017, p. 249).

Nessa perspectiva, o professor de Educação Infantil e as crianças pequenas “se relacionam um com o outro de modo fundamentalmente interativo e significativo” (TARDIF; LESSARD, 2017, p. 254), sendo “atores que não existem simplesmente como coisas dispostas no espaço, mas que estão presentes e realmente atentos uns em relação aos outros” (TARDIF; LESSARD; 2017, p. 254). Portanto, a função do professor de Educação Infantil se dá pelos diferentes relacionamentos em um espaço coletivo, e esse é lugar de se relacionar.

A teoria de uma docência como profissão de interações humanas contribui com a compreensão de como é ser professor nas instituições das crianças pequenas. Nesse sentido, “entende-se que ser professora de educação infantil é uma profissão docente, tratando-se de uma docência envolta por ações que preveem relações e interações com um ser humano de pouca idade: a criança” (DUARTE, 2011, p. 42). E complemento ao dizer que esta relação também se dá com os colegas de profissão.

No entanto, ser professor da Educação Infantil é considerar as especificidades da profissão com crianças pequenas, entendendo que a função docente tem suas peculiaridades comparadas às de outros professores que não trabalham com crianças pequenas, isso devido à finalidade da Educação Infantil, à concepção do sujeito que está lá e na forma como se organiza esse espaço de educação e cuidado.

2.2 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA CRIANÇA PEQUENA

Pensar na figura do professor de Educação Física na Educação Infantil é um desafio, pois isso mexe com a organização e estrutura das instituições educacionais, provocando novas configurações que não têm intenção de fragmentar o trabalho dos professores, mas que abrem uma possibilidade para fortalecer a docência na Educação Infantil através do trabalho interativo, o qual se dá pelas relações nos espaços das crianças pequenas.

Nesse sentido, o professor de Educação Física poderá estabelecer relações de trabalho com seus pares para conhecer as necessidades e singularidades das crianças. Isso porque ele não atua com uma turma de crianças apenas, mas com uma instituição inteira. Assim, os professores regentes tornam-se interlocutores privilegiados no sentido de saber o percurso do grupo de crianças.

Mas, antes de pensar no professor de Educação Física na Educação Infantil, é importante discutir sobre o corpo em movimento da criança na Educação Infantil. Sendo assim, é preciso compreender que

o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação (GARANHANI, 2004, p. 22).

Além disso, o movimento da criança, na Educação Infantil, é visto também como uma linguagem por meio de sua gestualidade.

os gestos podem ser considerados como os movimentos produzidos pelo corpo (dedos, mãos, braço, expressões faciais) com a finalidade de comunicar. O gesto que inicialmente aparece sozinho e, depois, passa a ser acompanhado pela palavra, apoia nossa linguagem durante toda a vida (ALESSI, 2017, p. 119).

Assim sendo, não é um movimento do corpo qualquer, mas um movimento que possui uma intencionalidade de comunicação, que significa o gesto.

Arenhart (2016) discute, em sua obra, que a “relação das crianças com o corpo é construída pelo movimento. É o corpo em movimento que as crianças lançam, de forma genuína, para interagir e se comunicar com o outro” (ARENHART, 2016, p. 104).

Quanto a essa linguagem expressa pelo movimento, concordo com Arenhart (2016, p. 103) ao dizer que: “na infância, é um dos principais recursos pelos quais as

crianças expressam seus sentimentos, suas emoções, compartilham significados e intenções”. Além disso, é por meio do movimento do corpo que as crianças interagem, aprendem e comunicam-se com o outro (crianças e adultos), e também com o meio.

Nessa lógica, o movimento vai muito além do que simplesmente se deslocar pelo espaço, é uma forma de interação e comunicação com o mundo, ao considerá-lo como uma linguagem da criança (FERRAZ; MACEDO, 2001).

Assim, a tarefa do professor de Educação Física é dar a possibilidade de as crianças conhecerem os seus corpos em movimento, a dominarem sua movimentação, nas mais diferentes situações da vida, para que possam expressar-se no meio social em que vivem, considerando que todas as crianças, independentemente de suas características, têm direito a oportunidades que maximizem seu desenvolvimento (FERRAZ, 2016).

Nesse cenário, corroboro Garanhani (2004, p. 25) ao afirmar que: “o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural”.

Garanhani (2004) realizou um estudo com educadoras de instituições de Educação Infantil buscando identificar saberes que norteiam as práticas pedagógicas sobre o movimento do corpo da criança, em específico de crianças de 3 a 6 anos de idade. No estudo, a análise dos dados indica a necessidade de orientar as educadoras na realização de um trabalho pedagógico acerca do movimento do corpo da criança na Educação Infantil, por conta da falta de conhecimento sobre a área da Educação Física.

Além disso, Moraes (2017) relata, em seus estudos, a necessidade de professores de Educação Física para trabalhar com a área de conhecimento – o movimento – na Educação Infantil. Faço uma crítica ao autor na utilização do termo *área de conhecimento*, pois essa forma de se referir pode significar um trabalho pedagógico com o movimento de forma isolada, dividida e disciplinar na Educação Infantil.

Assim, ignorando qualquer tipo de fragmentação com o trabalho pedagógico com o movimento, corroboro outros estudos que defendem o professor de Educação Física nas instituições da criança pequena (GARANHANI, 2008; CAMARGO, 2015).

Ao pensar no movimento do corpo da criança como um saber da Educação Infantil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), explica no Art. 9º que as práticas pedagógicas neste contexto educacional, devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, para garantir experiências que promovam “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2009, p.4).

Nesse sentido, o professor de Educação Física tem um amplo repertório de saberes, bem como o conhecimento sobre o trabalho educativo com o movimento corporal no contexto de instituições educacionais. Esses saberes da Educação Física referem-se às “manifestações culturais relacionadas ao corpo em movimento” (TONIETTO; GARRANHANI, 2017, p. 527) e, nas instituições educacionais das crianças pequenas, poderão estar atrelados com os elementos da própria cultura infantil.

Segundo Sarmento (2004), a cultura infantil ou cultura das crianças expressa a cultura da sociedade em que estão inseridas, fazendo de modo distinto da cultura dos adultos, uma vez que os pequenos transformam de forma infantil a compreensão, representação e simbolização do mundo. Nesse sentido, “o “mundo de fantasia” das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significação pelas crianças” (SARMENTO, 2004, p. 11-12).

Arenhart (2012) apresenta uma pesquisa etnográfica sobre culturas infantis, produzida por dois grupos de crianças de quatro a seis anos, em espaços de Educação Infantil no Rio de Janeiro. Os registros referem-se à dimensão do corpo como linguagem e interação e, ao mesmo tempo, como possibilidade de manifestação lúdica, de resistência e transgressão (ARENHART, 2016). Para a autora a

(...) relação das crianças com o corpo é construída pelo movimento. É o corpo em movimento que as crianças lançam, de forma genuína, para interagir e se comunicar com o outro e, por transgredir a norma do controle e da disciplina, é o corpo em movimento que tanto incomoda, desarruma e não se adapta à forma escolar, precisando ser contido e disciplinado (ARENHART, 2016, p. 104).

Assim, o corpo em movimento não pode ser contido nas instituições educacionais, as crianças pequenas precisam se movimentar para conhecer elas

mesmas. As crianças necessitam “viver o corpo como experiência humana geradora de potencialidades de movimento, expressão, emoção, interação, ludicidade, humanização...” (ARENHART, 2016, p. 107). Nesse sentido, é preciso entender que as crianças se “relacionam com o corpo para fazer valer suas intenções e seus interesses” (ARENHART, 2016, p. 107).

É necessário considerar que a “relação do corpo como mecanismo privilegiado de linguagem, interação e experimentação do mundo é muito revelador de uma forma genuína e própria das culturas infantis” (ARENHART, 2016, p. 106). Assim, o professor de Educação Física pode alargar as experiências de movimento das crianças através de um trabalho interdependente em que crianças pequenas e adultos trabalhem juntos, ou seja, um trabalho interativo.

Garanhani (2012), no documento “Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas”, o qual foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), apresenta proposições sobre a função docente de professores da Educação Física na escola da criança pequena, para além da docência propriamente dita, sendo:

- propor, orientar e desenvolver projetos pedagógicos sobre o movimento;
- propor e organizar ambientes de aprendizagem de movimentos;
- selecionar materiais e equipamentos educativos que oportunizem o movimentar da criança;
- selecionar e planejar práticas educativas de movimento;
- elaborar propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI, 2012, p. 73).

Em relação ao que Garanhani (2012) propôs, adiciono as atividades cotidianas nas instituições educacionais de crianças pequenas conhecidas como as rotinas na Educação Infantil. O professor deve considerar, na elaboração e planejamento, a hora de se alimentar, a higiene, desde a troca de fraldas, desfraldes e ir ao banheiro. Esse aspecto precisa ser destacado para pensar na função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Assim, fica evidente que o professor de Educação Física na Educação Infantil não é o mesmo em outras etapas da Educação Básica, pois os espaços das

crianças pequenas são *não-escolares*¹⁷ o que significa que não tem como foco o ensino como domínios de conhecimento, nem crianças sentadas na maior parte do tempo em uma sala de aula e também não precisa de notas para avançar as outras etapas. O foco está no desenvolvimento e constituição das crianças nas relações de educação e cuidado em espaços coletivos, em ambientes fechados e ao ar livre e, para isto, ele precisa se relacionar com a criança e sua cultura.

A fim de me aprofundar um pouco mais na reflexão sobre o professor de Educação Física na Educação Infantil, aproximo-me do estudo de Tonietto (2018). O autor buscou compreender, em sua tese, o que caracteriza as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar com crianças pequenas e teve como sujeitos de sua pesquisa cinco professores de Educação Física, egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, que atuam ou atuaram com as crianças pequenas. O autor identifica elementos específicos em relação a essa prática pedagógica, sendo eles:

- identificar as diferentes realidades sociais;
- mobilizar as crianças pela imaginação e pelo desafio;
- identificar o movimento como linguagem de comunicação e expressão das crianças;
- criar um diálogo sinestésico que permite acolher e desafiar as crianças pequenas;
- reconhecer que as crianças se expressam pela linguagem movimento, a qual deve ser ouvida;
- desenvolver uma identificação afetiva entre os sujeitos da prática pedagógica;
- centralizar a relação na linguagem movimento, que deve ser contextualizada (TONIETTO, 2018, p. 136).

Além disso, afirma que na prática pedagógica do professor de Educação Física, que atua com crianças pequenas, existem 3 (três) dimensões dos saberes que devem ser consideradas, sendo:

os saberes sobre a criança pequena e infâncias: a necessidade de compreendê-las como sujeitos sociais, ao respeitar suas formas de comunicação e expressão, dentre as quais a linguagem movimento tem grande influência, por se tratar de uma forma específica de elas se comunicarem consigo, com os outros e com o mundo. Além disso, a linguagem movimento deve ser articulada ao contexto em que vive cada grupo de crianças, favorecendo a apropriação de normas e valores culturais (TONIETTO, 2018, p.129).

¹⁷ Utilizo o termo não-escolares para me referir às instituições educacionais das crianças pequenas, baseada em Roldão (1998).

os saberes da relação entre os sujeitos da prática pedagógica: existe uma relação afetiva entre o professor e as crianças, ressaltando que ela está pautada em uma dupla função de amor e autoridade, que permite aos professores acolher e, ao mesmo tempo, desafiar as crianças a transpor e criar novas formas de expressão e comunicação na linguagem movimento (TONIETTO, 2018, p.131).

a relação com saberes dos contextos sociais mais amplos: o professor como sujeito da prática remete ainda ao seu papel na identificação do contexto em que vivem as crianças, para que possa extrapolar os limites conhecidos por elas, ampliando sua visão de mundo (TONIETTO, 2018, p. 139).

Diante dessas dimensões, a imaginação é um saber da prática pedagógica com crianças pequenas e o lúdico é um elemento mobilizador desta prática, provocando o interesse das crianças.

O lúdico e a imaginação são indissociáveis nas relações que a criança estabelece consigo, com os outros e com o mundo, constituindo-se como um dos saberes específicos da prática pedagógica de professores que atuam com crianças pequenas. Esses elementos permitem aos professores entrar no mundo da criança, que significa construir junto com ela atividades imaginárias e desafiantes, ou seja, de aproximar a prática pedagógica ao universo infantil. O brincar passa a se constituir como elemento da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Mas, para isso, a brincadeira precisa assumir características lúdicas e de faz de conta (TONIETTO, 2018, p. 90).

Para Sarmento (2004), a ludicidade é um dos eixos fundamentais das culturas infantis, o qual permeia o brincar como condição de aprender.

a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas infantis (...). Não espanta por isso que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis (SARMENTO, 2004, p. 16).

Ao brincar, a criança está envolvida na interação com outras crianças e inclusive com um adulto. Um bom exemplo desse último caso é quando os professores de Educação Infantil estão brincando com as crianças ou quando as crianças acessam repertórios advindos da relação com adultos, sem obrigatoriamente partilhar de um modo direto a brincadeira com eles.

Outro elemento da prática pedagógica de professores de Educação Física com crianças pequenas é o diálogo corporal.

A abertura que o professor dá para a expressão das crianças na realização dos movimentos é o que afere a eles a dimensão de linguagem, pois, quando as crianças podem se expressar, precisam perceber quais os significados desse movimento para elas, mas também para os outros. É nesse sentido que o movimento passa a comunicar algo, seja uma ideia, um sentimento, um desejo, uma dificuldade ou, até mesmo, valores sociais que são compartilhados. Para isso, as relações criadas na prática pedagógica devem permitir um diálogo corporal entre os sujeitos envolvidos na prática (TONIETTO, 2018, p. 92).

No diálogo corporal, como uma das características de professores das crianças pequenas, alguns estudos trazem a disponibilidade corporal do professor para a discussão (GARANHANI, 2004; TRISTÃO, 2004; BERWANGER, 2011; DUARTE, 2011; CAMARGO, 2015; TONIETTO, 2018).

Contudo, o trabalho por meio da linguagem movimento deve ter uma intencionalidade e uma disposição corporal do professor para que aconteça. Isso nos leva a refletir que levar as crianças para brincar livremente no parquinho ou ter um gasto de energia não é um trabalho pedagógico, com exceção daqueles momentos de aprendizagem que possuem um planejamento e intencionalidade.

É de fato muito importante que a criança tenha o direito de brincar livremente, mas mesmo nos tempos livres, deve prevalecer a intencionalidade educativa da professora. Nestes momentos a criança também se movimenta tendo em vista a expressão e comunicação corporal e é possível perceber que existe em seus movimentos significados e intenções (BERWANGER, 2011, p. 66).

Nesse cenário, Nadolny e Garanhani (2017) apresentam uma proposta de organização do fazer pedagógico na Educação Infantil, a fim de não fragmentar o trabalho pedagógico, mas que haja interações entre profissionais para que organizem juntos (NADOLNY; GARANHANI, 2017), repensando em uma nova configuração de professor de Educação Física na Educação Infantil (GARANHANI, 2010).

Conforme Nadolny e Garanhani (2017), para atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil,

uma proposta é organizar práticas de movimentos com as crianças durante a rotina da instituição, por meio de experiências de aprendizagens, conforme orienta as DCNEI. Para isso, o(a) professor(a) de Educação Física poderá organizar uma agenda semanal ou mensal com os(as) professores responsáveis pela turma, baseado na interação de planejamentos. Além disso, poderá auxiliar na organização de ambientes de aprendizagem, na seleção de materiais e equipamentos para o trabalho educativo com a linguagem movimento (NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 65).

Diante dessa proposição, compreendo o significado de especificidades da profissão docente do professor de crianças pequenas. E faço um destaque ao estudo sobre *História(s) da docência da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017), o qual apresenta a busca pela legitimação da Educação Física na escola das crianças pequenas. O relato da professora de Educação Física me chamou atenção ao dizer que “as pessoas respeitam o profissional de Educação Física lá, entendeu? Eles têm um lugar. Quando chega um professor novo para trabalhar comigo eu digo: Este é o nosso lugar!” (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017, p. 365). Percebe-se a luta por professores de Educação Física para que sejam vistos e reconhecidos por outros professores na Educação Infantil, e também o reconhecimento de um espaço educacional de parcerias no processo educativo das crianças.

Já Ferraz e Macedo (2002), que investigaram a presença ou não da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as concepções de professores em relação ao ensino e aprendizagem nessa área, apontam dificuldades de professores delimitarem a especificidade da Educação Física. Os autores verificaram inclusive a não atuação de quase metade dos 270 professores pesquisados em relação ao trabalho pedagógico com o movimento. As causas que se destacam são: a falta de formação na área (55,56%), devido grande parte dos professores possuírem formação em Pedagogia, e em segundo lugar, o tempo livre no parque (22,22%), sendo uma forma inadequada de relação com a Educação Física.

Quanto à inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, corroboro Nadolny (2016) que diz:

defendo a inserção do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil como um(a) profissional integrado(a) às ações de cuidado e educação das crianças, como articulador(a) das questões relacionadas à movimentação das crianças, mobilizando reflexões e ações de todos(as) os(as) professores(as) da instituição (NADOLNY, 2016, p. 24).

Em suma, o professor de Educação Física não deve ser reconhecido neste espaço apenas como um professor especialista, mas também como um professor de Educação Infantil que fará parte da equipe de professores da instituição de educação das crianças pequenas: a Educação Infantil.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevo a trajetória metodológica percorrida para a investigação sobre a função do professor de Educação Física na Educação Infantil, e inicio por um diálogo de como se realiza uma pesquisa.

Antes de apresentar os caminhos desta pesquisa, apresento o conceito de método¹⁸ utilizado no estudo. Corroboro Oliveira (2001, p.11) ao pontuar que “o método indica regras, propõe um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia”. Neste sentido, foi necessária a organização de um plano metodológico para a construção desta pesquisa. E, para isso, reconhecer-se como uma pesquisadora de educação. Pertinente a isso, o autor Bernard Charlot (2006) explica:

o pesquisador que se define “de educação”, qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação (CHARLOT, 2006, p.9).

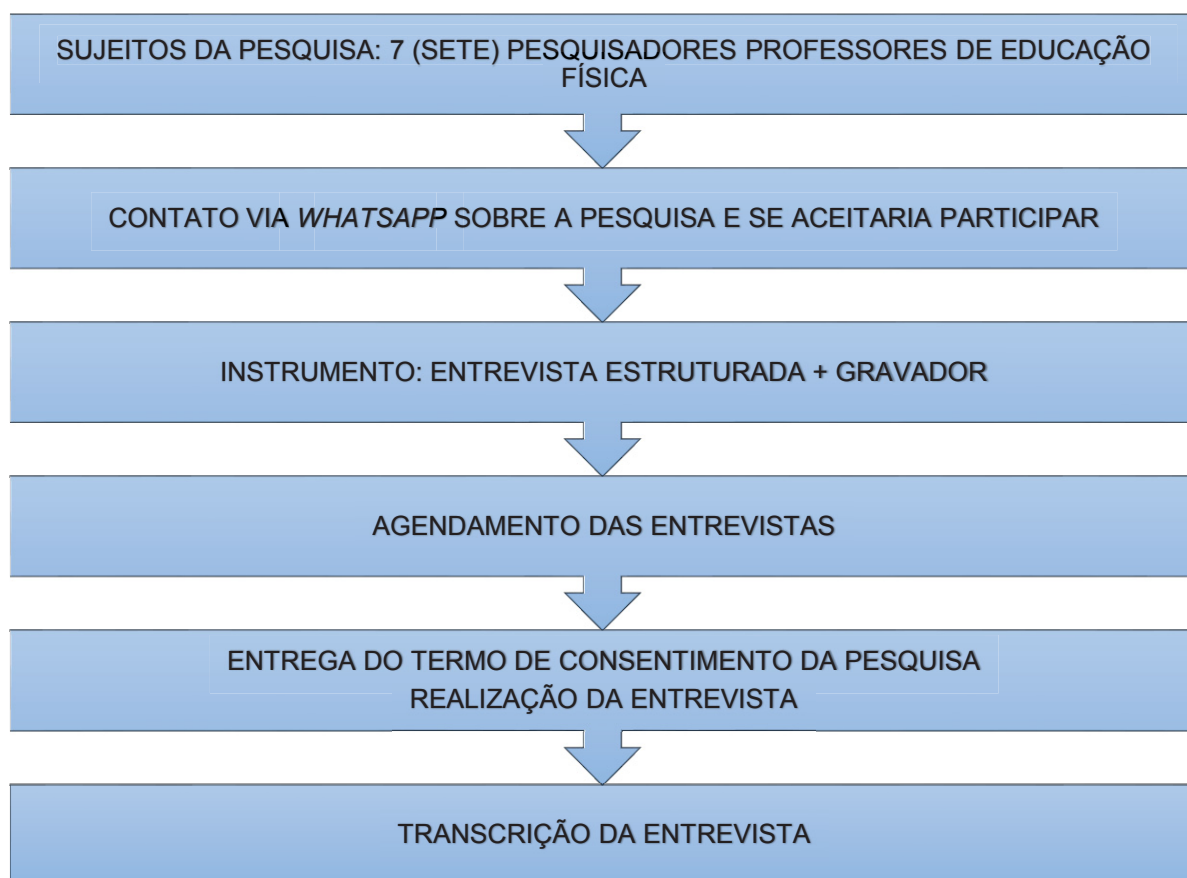
Com base nestas considerações, propus-me a realizar uma pesquisa com a intenção de contribuir com a educação, de uma forma geral, sobre a função do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil.

3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Apresento a seguir a Figura 1 que se trata de uma síntese do plano de produção dos dados da pesquisa para compreender os caminhos percorridos.

¹⁸ Método: um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo (OLIVEIRA, 2001).

FIGURA 1 - PLANO DE PRODUÇÃO DE DADOS UTILIZADO NA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".

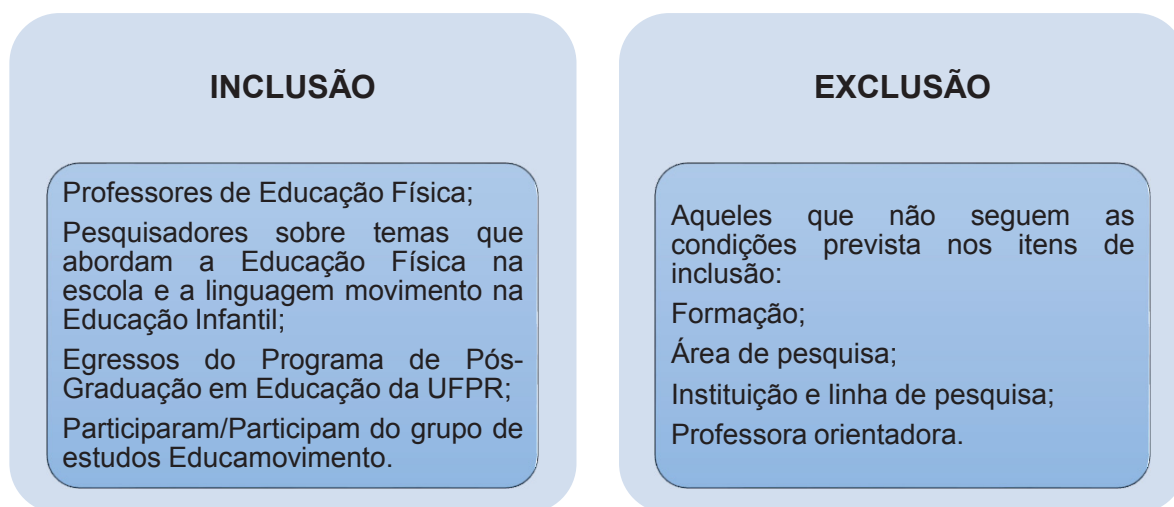


FONTE: A autora (2018).

Conforme a Figura 1 nos mostra, a pesquisa contou com a participação de 7 (sete) sujeitos escolhidos para responder a problemática, todos pesquisadores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de pesquisa Educamovimento do Núcleo de estudos e pesquisas em Infância e Educação Infantil da UFPR. Os sujeitos são professores formados em Educação Física, cujas pesquisas apresentavam como temas a Educação Física na escola, o trabalho educativo da linguagem movimento na Educação Infantil e a atuação de professores com essa linguagem nos contextos de educação da criança pequena.

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes são apresentados na Figura 2.

FIGURA 2 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FONTE: A autora (2018).

A escolha desses sujeitos se deu pela justificativa de apresentarem uma formação comum, formação essa que traz a concepção de criança que dialoga com a minha própria concepção de criança. Nesse sentido, a escolha de pesquisadores do Educamovimento foi intencional. Compreendo que existem outros pesquisadores, mas os sujeitos eleitos compõem um grupo de pesquisadores que construíram teorias relacionadas ao tema em estudo e poderão orientar discussões sobre o professor de Educação Física na Educação Infantil.

Assim, o contato inicial com os sujeitos ocorreu, inicialmente, por meio do **Whatsapp**¹⁹. Após o recebimento das respostas, foi agendada a data da entrevista e, no mesmo dia, ocorreu a entrega e recolhimento do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2), sendo que os sujeitos permitiram a identificação dos seus nomes na divulgação do estudo.

A entrevista foi o instrumento de pesquisa utilizado para a produção dos dados e refere-se a uma técnica realizada no encontro entre duas pessoas (o investigador e o investigado) para obtenção de informações (dados) que interessam a investigação (GIL, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2010). Técnica muito utilizada em investigações sociais.

¹⁹ **Whatsapp** se trata de um aplicativo de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo utilizado atualmente pelas pessoas através do smartphone. Um aplicativo de fácil comunicação entre as pessoas.

Segundo Alves-Mazotti e Gewandsztnadger (1998), a entrevista possui sua natureza interativa e permite tratar de temas complexos que envolvem a compreensão por parte do investigador de significados atribuídos pelos sujeitos a situações de suas vidas. Sendo assim, na entrevista ocorre um diálogo entre esses sujeitos, sendo que um produz os dados e o outro é a fonte dos mesmos.

Existem muitos tipos de entrevista, mas para este estudo a escolha foi a entrevista **semiestruturada**. Esse tipo de entrevista é aquele em que o pesquisador deve definir questões antecipadamente para que sejam seguidas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Inclusive ele poderá, quando achar oportuno, fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista em caso de o entrevistado fugir do tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005).

Nesse cenário, esse tipo de entrevista é muito utilizado quando

se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), as etapas do processo de utilização da entrevista, como instrumento de produção dos dados, poderão ocorrer da seguinte forma:

1. Explicar a finalidade da pesquisa, a relevância, a necessidade da colaboração do sujeito e assegurar o caráter confidencial das informações.
2. Obedecer a um roteiro previamente estabelecido.
3. Realizar anotações no momento da entrevista e utilizar um gravador de voz.
4. A entrevista deve terminar em ambiente de cordialidade como começou.

De fato, a entrevista é uma técnica para produzir dados não documentados e nesta pesquisa ela possui um caráter exploratório, pois teve a intenção de *“obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas”* (GERHARDT et al, 2009, p.72).

Diante disso, e com o intuito de não atrapalhar a agenda dos participantes da pesquisa, procurei organizar-me seguindo os horários e condições apresentadas por eles.

O roteiro da entrevista foi organizado através de duas perguntas apenas. A primeira pergunta trata sobre a função do professor, sem mencionar a Educação

Infantil, e a segunda pergunta sobre a função do professor de Educação Física na Educação Infantil. A ideia desta organização teve como objetivo gerar nos participantes uma reflexão inicial sobre a função do professor e, posteriormente, uma reflexão mais aprofundada no contexto das crianças pequenas.

No Quadro 3, por ordem alfabética, apresento o nome dos sujeitos da pesquisa, as datas que aconteceram as entrevistas, bem como o horário de duração delas.

QUADRO 3 - DADOS SOBRE AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".

SUJEITOS	DATA	TEMPO DE DURAÇÃO
<i>Déborah</i>	18/07/2018	4 min e 32 seg
<i>Fabíola</i>	10/07/2018	5 min e 48 seg
<i>Lorena</i>	11/07/2018	3 min e 23 seg
<i>Marcos Rafael</i>	09/07/2018	46 min e 32 seg
<i>Mica</i>	31/07/2018	14 min e 25 seg
<i>Nathália</i>	24/07/2017	5 min e 42 seg
<i>Tatiane</i>	08/08/2018	4 min e 59 seg
<i>7 sujeitos</i>	7 encontros em datas diferentes	1 hora e 26 minutos aproximadamente

FONTE: A autora (2018).

De acordo com o Quadro 3, os entrevistados tinham o tempo que quisessem para responder as perguntas, pois entendo que esse processo é rico e o sujeito poderá falar o tempo que for necessário. Sendo assim, não interferi em nenhum momento no tempo para as respostas dos sujeitos.

Após realizar todas as entrevistas, iniciei o seu processo de transcrição. A entrevista transcrita foi enviada por e-mail para os entrevistados realizarem as correções necessárias, desde que não mudassem o sentido das suas falas.

Os sujeitos, ao tomarem conhecimento de suas respostas, realizaram novas reflexões sobre o tema. Diante disso, alguns sujeitos me comunicaram sobre esse fato, os quais sentiram a necessidade de complementar e aprofundar suas falas. Portanto, permiti que pudessem, além de realizar as correções, acrescentar outras reflexões que tiveram com a leitura da transcrição da entrevista.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Referente à apresentação dos participantes da pesquisa, busquei que ela ocorresse por meio de uma breve apresentação escrita por eles. Portanto, solicitei por meio do WhatsApp que me enviassem sua apresentação por e-mail. Assim, apresento os sujeitos da pesquisa em ordem alfabética.

Déborah Helenise Lemes de Paula

“Eu me chamo Déborah Helenise Lemes de Paula, tenho 35 anos, sou professora de Educação Física há 13 anos, mas também tenho formação em Pedagogia, área na qual eu atuei por um breve período. Na minha formação profissional além do trabalho na escola já atuei em academia com natação, mas desde o dia que entrei na faculdade minha vontade mesmo era ser professora de escola pública. Foi isso que me mobilizou a cursar pedagogia, uma vez que eu queria atuar com crianças pequenas. Além de ser professora gosto muito de estudar e isso me fez cursar especialização em Educação Física Escolar pela UFPR e, posteriormente, Mestrado em Educação pela mesma universidade. Além da formação acadêmica outros aspectos interferem e contribuem na minha formação profissional e trata-se de três práticas corporais: trail run, corrida de obstáculos (OCR) e parkour.”

Fabíola Berwanger

“Sou Fabíola Berwanger, mãe de três filhos, professora de Educação Física, atuo como docente há 24 anos. Sou formada em Educação Física, com duas especializações na área, uma em Psicomotricidade e outra em Educação Física Escolar e tenho mestrado na área de Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, na UFPR. Atualmente trabalho na coordenação da Educação Física da Gerência de Currículo, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.”

Lorena de Fátima Naldony

“Possuo formação em Licenciatura em Educação Física (PUCPR), especialização em Educação Física Escolar (UFPR), Mestrado e Doutorado em Educação (UFPR). Sou professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde 2002. Ao longo de minha trajetória profissional atuei no Departamento de Educação Infantil, onde desenvolvi ações de formação continuada relacionada à linguagem movimento, que eram destinadas aos profissionais da Educação Infantil e aos professores de Educação Física que atuavam nas turmas de Educação Infantil das escolas municipais. Atualmente atuo como professora de Educação Física em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.”

Marcos Rafael Tonietto

“Meu nome é Marcos Rafael Tonietto, tenho 36 anos e sou formado em Licenciatura em Educação Física (UFPR), possuo especialização em Educação Física Escolar, mestrado e doutorado em Educação (UFPR). Iniciei minha experiência profissional aos 18 anos de idade, quando comecei a lecionar aulas de judô para crianças de 2 a 6 anos em escolas do município de Curitiba e, naquela época, eu já sentia a necessidade de conhecer saberes sobre o movimento, para relacioná-los com a idade das crianças.

É nesse sentido que questionamentos ligados à prática pedagógica da Educação Física com as crianças pequenas sempre fizeram parte da minha vida acadêmica e profissional e pessoal.

Atualmente sou assessor pedagógico na área da Educação e Educação Física e tratar de saberes sobre as crianças e as infâncias é o que mais me fascina. Costumo dizer que sou um constante estudante, aprendendo com pessoas de todas as idades sobre as crianças e principalmente com elas.”

Mica Camargo

“Meu nome é Michaela Camargo, mas prefiro que me chamem de Mica, pois trata-se de um apelido que marca minha identidade tanto acadêmica, quanto profissional. Sou Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná -UFPR (2005), Pós-Graduada em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR (2006), Mestra em Educação pela Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (2015) e atualmente estou em processo de Doutorado na mesma universidade. Sou professora de Educação Física e atuo na Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba desde 2006.”

Nathália Palhano

“Eu me chamo Natália Palhano, sou formada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Eu me formei no ano de 2006 e já ingressei no mestrado em Educação no ano seguinte, na linha de pesquisa cultura, escola e ensino. Desde então sempre atuei na área de Educação Infantil.

Atualmente eu atuo na Educação Infantil no Colégio do Bosque Mananciais com crianças de zero a cinco anos com o que nós chamamos de programa motor, que são atividades tanto de Educação Física quanto da prática da psicomotricidade escolar e também atuo com a natação infantil nesta mesma faixa etária.”

Tatiane Lopes Monteiro

“Sou Licenciada em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2004) e possuo especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do

Paraná (UFPR - 2007), Mestra pela Universidade Federal do Paraná na Área da Educação na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Já atuei como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Tenho experiência na atuação de formação de professores de redes municipais e particulares de Ensino em todo território brasileiro aplicando cursos de formação em diferentes temas.”

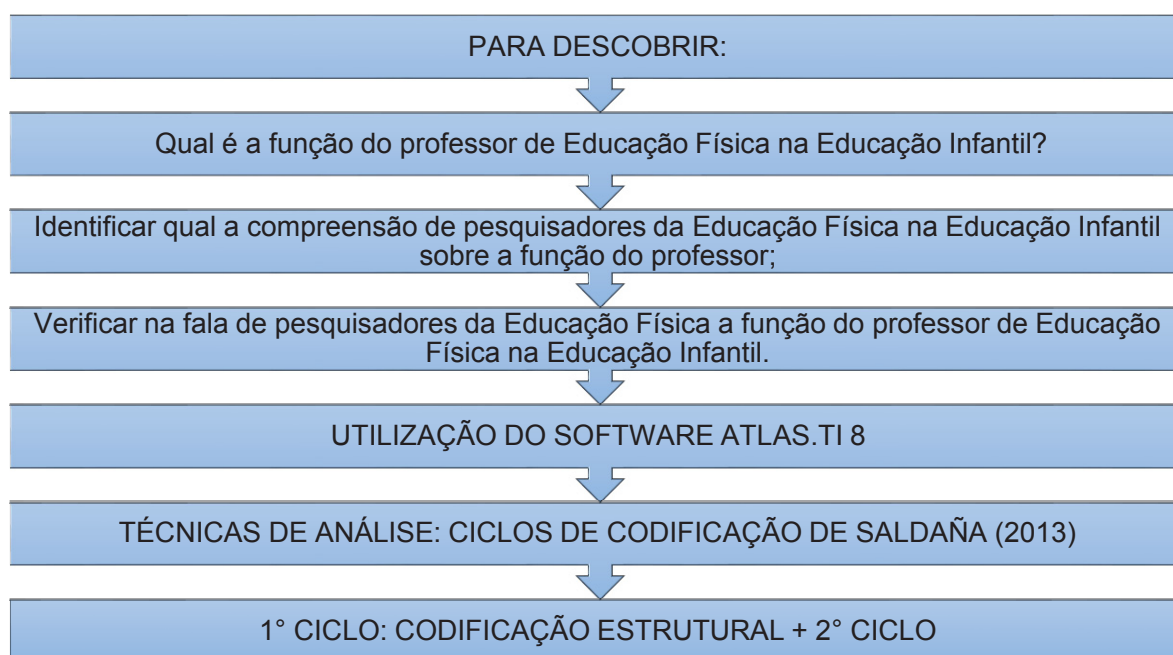
É possível observar nas apresentações, enviadas no formato de narrativa, que os participantes descrevem informações pessoais e profissionais. Nota-se que, em relação às informações profissionais, sobressaíram relatos sobre suas formações e atuações profissionais, os quais os participantes consideraram relevante para o estudo.

3.3 A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para orientar a organização e análise dos dados adotei na pesquisa a análise de conteúdo e, para isso, utilizei os ciclos de codificação de Saldaña (2013).

Apresento a seguir a Figura 6, que se trata de uma síntese do plano de análise dos dados da pesquisa, para compreender os caminhos percorridos.

FIGURA 3 - PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".



FONTE: A autora (2018).

Nesse cenário, existiram muitas estratégias que utilizei para a análise de dados, com base no uso do ciclo de codificação de Saldaña (2013), sendo:

esboçar ideia; tomar notas; registrar palavras-chaves; identificar códigos; identificar temas; contar palavras; contar frequências de códigos; relacionar categorias; relacionar categoria a um quadro teórico; criar pontos de vistas; e elaborar esquemas de visualização de dados (VOSGERAU; MEYER; CONTRERAS, 2017, p.915).

A partir das considerações das autoras, apresento a seguir o software ATLAS.ti 8, o qual utilizei para a organização e análise dos dados.

3.3.1 SOFTWARE ATLAS.TI 8

Para realização da análise foi utilizado o software ATLAS.ti 8 que conheci através de um curso de extensão intitulado com o nome **Utilização do Software ATLAS.ti para análise de documentos e entrevistas**, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no dia 9 de junho de 2018.

O curso de extensão apresentou as ferramentas do software para análise e ensinou como utilizá-las. Além disso, participei de uma disciplina que utilizou o software Atlas.ti 8, intitulada com o nome **Análise de Dados Qualitativos com uso de recursos tecnológicos**, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

Nesse caminho, conquistei recentemente a certificação internacional de *Student Trainer* (no anexo 2) pela empresa Atlas.ti, com sede em Berlim, na Alemanha. Portanto, agora faço parte de uma rede internacional de formadores de estudantes, o que me permite ensinar os primeiros passos do software.

Nesse sentido, recorro aos autores Silva, Mazo e Assmann (2018) os quais apresentam as vantagens da utilização do software, como o rápido processo de codificação dos dados, as possibilidades de visões abrangentes e complexas das relações entre os dados, o fornecimento de uma estrutura formal para escrever e adicionar os documentos para o desenvolvimento da análise e subsidia o pensamento conceitual e teórico acerca dos dados.

Segundo Pocrifka e Carvalho (2014), o software ATLAS TI é

um conjunto de ferramentas cuja finalidade é promover a análise qualitativa oriunda de fontes textual, gráfica e vídeo. É uma ferramenta que auxilia na organização, gerenciamento e agrupamento do material a ser analisado de maneira sistemática e também criativa (POCRIFKA; CARVALHO, 2014, p.21).

Com base nas considerações realizadas pelas autoras, este software é um recurso tecnológico que poderá contribuir com a análise de diferentes fontes de dados, mas a principal deste estudo foi a entrevista.

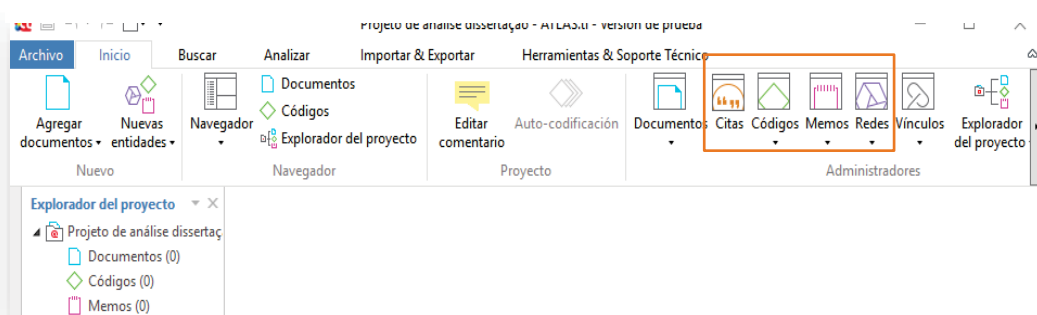
Com base nas autoras Vosgerau, Meyer e Contreras (2017, p.918), para as entrevistas, “o pesquisador terá de tomar a decisão se serão transcritas na íntegra e inseridas em arquivo de texto individualmente ou se serão analisadas por áudio e transcritos apenas os estratos selecionados durante a análise dos dados”.

Diante disso, a entrevista não precisa necessariamente ser transcrita, pois o software possibilita realizar a análise por meio do próprio áudio gravado, mas optamos por transcrever a entrevista porque, na transcrição, realiza-se a escuta, escrita e leitura dos dados produzidos. Portanto, a transcrição pode-se considerar como parte do **tratamento dos dados**²⁰ na utilização no software.

Depois do procedimento de tratamento dos dados, inicia-se a utilização do Atlas.ti, criando um projeto no software onde será adicionado todas as fontes que fazem parte do processo de análise, que neste caso são as entrevistas transcritas em um arquivo de texto Word (.doc).

Após o procedimento de criação do projeto, o software possibilita variadas funções para auxiliar na análise. Apresento a seguir, na Figura 7, algumas funções do software em destaque:

FIGURA 4 - TELA DO SOFTWARE ATLAS.TI COM AS FUNÇÕES (CITAS/FRAGMENTOS, CÓDIGOS, MEMOS E REDES) PARA ANÁLISE DE DADOS.



²⁰ Utilizo o termo *tratamento dos dados* para referir-me ao processo de organização dos dados para utilizar no software, ou seja, desde a transcrição das entrevistas em um documento Word até nomear este documento para organização dos arquivos a serem adicionados no software.

FONTE: a autora (2018).

Para esclarecer cada uma dessas funções recorro ao estudo desenvolvido pelos autores Vosgerau, Meyer e Contreras (2017, p.920-924), sendo:

- os **fragmentos**, também conhecidos por *citas*, na versão em Espanhol do Software, tratam-se de “um texto, vídeo ou áudio, ou ainda, partes de imagem (...) que contém algo significativo que possa auxiliar o pesquisador a responder à questão de pesquisa proposta” (VOSGERAU et al, 2017, p. 920);
- já os **códigos** “correspondem a uma denominação atribuída pelo pesquisador aos segmentos que possuem características em comum” (VOSGERAU et al, 2017, p. 921);
- logo após os códigos podemos observar a função **memos** que se trata de “anotações realizadas pelo pesquisador que o ajudarão a compreender o excerto selecionado ou associações feitas” (VOSGERAU et al, 2017, p. 922), é nesta função que podemos escrever nossas análises e *insights*;
- e, por fim, as **redes** são “representações gráficas das associações (links) construídos pelo pesquisador durante a análise de dados” (VOSGERAU et al, 2017, p. 924) permitindo entender a lógica de toda a análise como se fosse um mapa conceitual.

Essas são algumas das ações que podem ser realizadas no uso do software.

É importante explicar que o software não faz a análise para o pesquisador, ele apenas possibilita algumas funções para realizar o processo de análise. Portanto, todo o trabalho desenvolvido é mérito do pesquisador, com a utilização de um recurso tecnológico.

3.3.2 ANÁLISE DOS DADOS: CICLOS DE CODIFICAÇÃO

Para entendermos os ciclos de codificação de Saldaña (2013) é importante destacar que este processo ocorre através da criação de **códigos** e **subcódigos**, ou seja, através de um código amplo ou com densidade é possível gerar detalhamentos. Sendo assim, apresento as etapas para a análise dos dados.

- I. **Pré-codificação e anotações preliminares:** Momento para leitura e reflexão dos dados, realizando tarefas como sublinhar, circular, além de outras ações, as palavras ou frases que merecem atenção.
- II. **Memos analíticas:** Este é o processo de escrever porque as palavras, frases ou até mesmo parágrafos foram destacados através de questionamentos, análises pessoais e teóricas.
- III. **Início do primeiro ciclo:** Etapa de escolha de métodos para codificação dos dados. São 31 métodos (anexo 3) possíveis propostos por Saldaña. Fica a critério do pesquisador qual irá utilizar para realizar a análise necessária.
- IV. **Segundo ciclo:** Este ciclo depende da necessidade de cada estudo, poderá ocorrer ou não. Possui a mesma função que o anterior, no entanto neste ciclo existem mais 6 métodos (anexo 3) possíveis para a codificação.

Segundo Saldaña (2013, p. 58, tradução nossa), os **métodos do primeiro ciclo** “são aqueles processos que acontecem durante a codificação inicial dos dados”, já os **métodos do segundo ciclo** são “um pouco mais desafiadores, porque exigem habilidades analíticas, como classificar, priorizar, integrar, sintetizar, abstrair, conceituar e construir teoria” (SALDAÑA, 2013, p.58, tradução nossa). Portanto, a problemática da pesquisa é que vai influenciar na escolha do método.

Diante das etapas propostas por Saldaña (2013), utilizarei no primeiro ciclo o **método elementar** que permite a **codificação estrutural**. Essa codificação é conduzida por uma questão de pesquisa, aplica-se uma frase ou conceito sobre um segmento dos dados que se relaciona com uma pergunta específica utilizada para estruturar a entrevista. Realizando essa codificação, é possível “examinar semelhanças, diferenças e relações dos segmentos comparáveis” (SALDAÑA, 2013, p. 84, tradução nossa).

Outra codificação utilizada no primeiro ciclo e que também faz parte dos métodos elementares que permite a **codificação in vivo**. Saldanã (2013) explica que essa codificação permite usar a própria fala ou expressões do participante como códigos, o que se trata de preservar os significados apresentados pelos sujeitos e esse tipo de codificação possui uma dimensão de categoria.

Durante todo o processo de codificação foram criadas **memos** (SALDAÑA, 2013) dos resultados encontrados que auxiliaram no processo de análise.

Houve a necessidade de utilizar o segundo ciclo de codificação, interpretando e analisando os dados com base nos meus objetivos de pesquisa. Sendo assim, cada pesquisa é singular e, como pesquisadora, posso ousar da criatividade e escolher métodos que correspondem com minha fonte de dados e problemática da pesquisa.

Nesse sentido, depois do primeiro ciclo de codificação, avancei para o ciclo de transição pós-codificação. Esse ciclo de transição tem como objetivo prosseguir com a análise voltando aos primeiros esforços de codificação, para avançar de maneira estratégica para métodos adicionais de codificação (SALDANÃ, 2013).

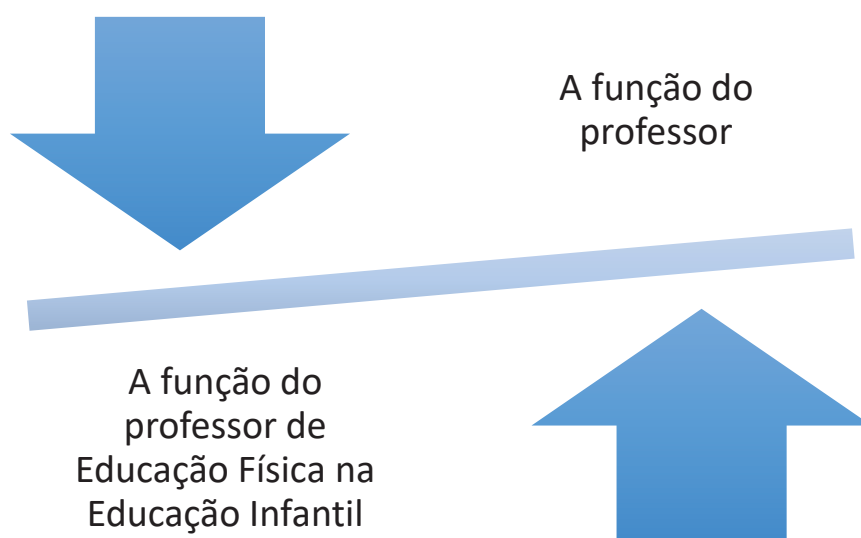
Diante da necessidade de reorganizar e reanalisar os meus dados codificados no primeiro ciclo de codificação, escolhi dois caminhos para realizar a codificação do segundo ciclo, com base em Saldanã (2013), sendo eles:

- 1) **codificação focada** – que busca códigos mais frequentes ou significativos para desenvolver possíveis categoriais;
- 2) **codificação axial** – determinando códigos na pesquisa que são dominantes e importantes.

4 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização da análise dos dados da pesquisa utilizei temas referentes às duas perguntas da entrevista e a Figura 5 as representa.

FIGURA 5 - TEMAS DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFPR”.



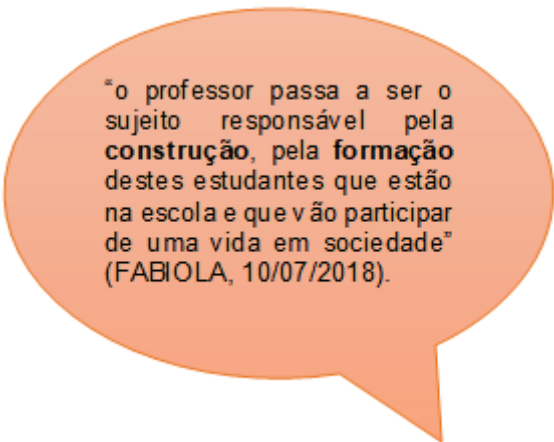
FONTE: a autora (2019).

Para a apresentação, início pelo tema **a função do professor**. A justificativa dessa ordem é com a intenção de compreender o que os sujeitos falam sobre a função do professor de uma forma geral, ou seja, sua função na atuação de sua profissão. Para, na sequência, focar na análise sobre **a função do professor de Educação Física na Educação Infantil**.

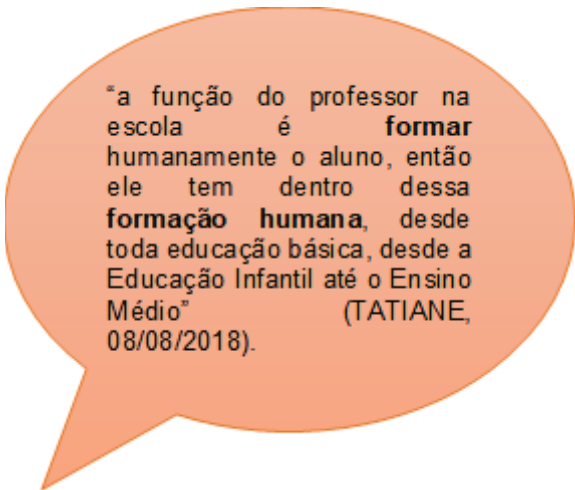
4.1 A FUNÇÃO DO PROFESSOR: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Roldão (2007), como já apresentado, a função docente já existiu em muitos formatos e ela se caracteriza pelo ato de ensinar e esse ensinar vai muito além da transmissão de informação. Mas é fazer com que alguém aprenda algo, cujo saber ensinado poderá ser considerado pela sociedade como necessário ser aprendido. (ROLDÃO, 2005).

na escola. Logo, a palavra formação aparece com muita força no conteúdo das entrevistas e é possível visualizar nos trechos a seguir.



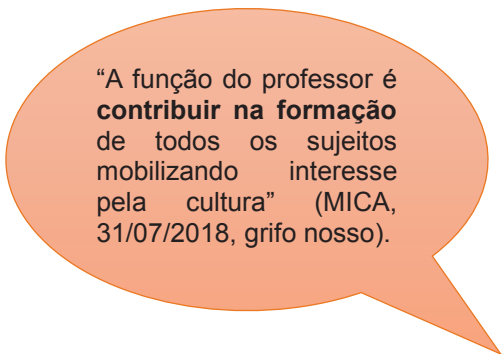
"o professor passa a ser o sujeito responsável pela **construção**, pela **formação** destes estudantes que estão na escola e que vão participar de uma vida em sociedade" (FABIOLA, 10/07/2018).



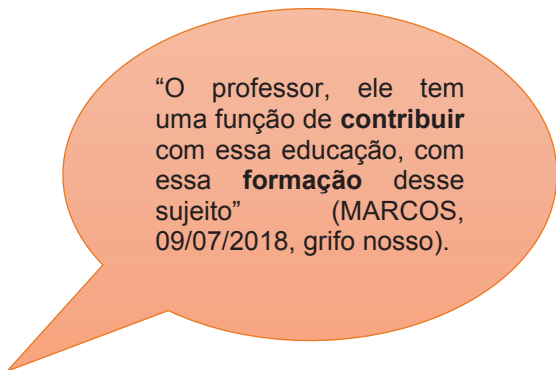
"a função do professor na escola é **formar** humanamente o aluno, então ele tem dentro dessa **formação humana**, desde toda educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio" (TATIANE, 08/08/2018).

Ao refletir sobre a formação, aparecem as seguintes palavras nas falas dos professores, que também se destacaram na análise de conteúdo das entrevistas, sendo **CONSTRUIR** e **CONTRIBUIR**. Eles utilizam essas palavras para expressar que a formação da criança na Educação Básica é de responsabilidade do professor, com a intenção de formar um sujeito crítico e sensível, mobilizando para o interesse pela cultura e o viver em uma sociedade.

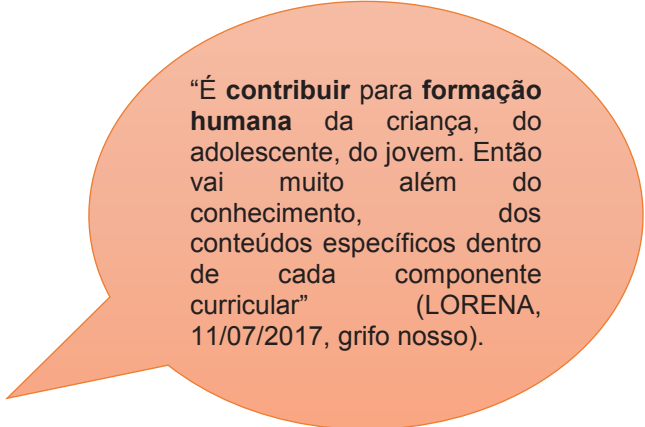
Neste momento da análise se faz necessário recorrer ao que Morgado (2005) aponta em relação à figura do professor, a qual está pautada na **construção** e na **contribuição** com o ser humano no sentido da vida. Diante disso, é possível concluir que a função do professor, para os sujeitos da pesquisa, seria uma força propulsora na formação da criança, sendo um dos responsáveis por este processo. As falas a seguir nos mostram essas evidências.



"A função do professor é **contribuir na formação** de todos os sujeitos mobilizando interesse pela cultura" (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).



"O professor, ele tem uma função de **contribuir** com essa educação, com essa **formação** desse sujeito" (MARCOS, 09/07/2018, grifo nosso).

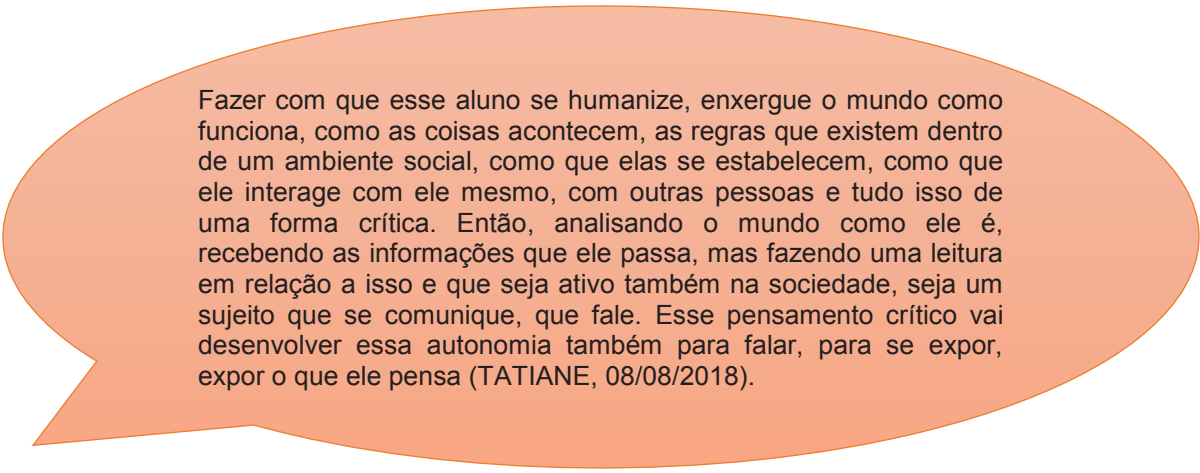


“É **contribuir** para **formação humana** da criança, do adolescente, do jovem. Então vai muito além do conhecimento, dos conteúdos específicos dentro de cada componente curricular” (LORENA, 11/07/2017, grifo nosso).

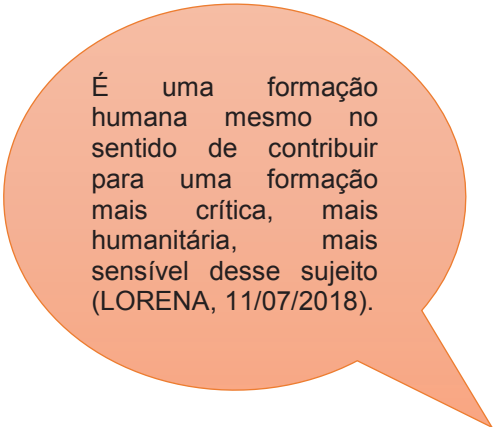
Morgado (2005) nos ajuda, na análise, para a compreensão do que falam os sujeitos.

Os professores ocupam uma posição privilegiada em todo esse processo. Na verdade, eles constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola. Não é possível falar de educação sem ter presente explicitamente a figura do professor. Eles são actores privilegiados nessa nobre tarefa de construção do ser humano e de procura do(s) sentido(s) da vida, contribuindo, em grande parte, para a forma como cada indivíduo encaminhará o seu dia-a-dia (MORGADO, 2005, p. 10).

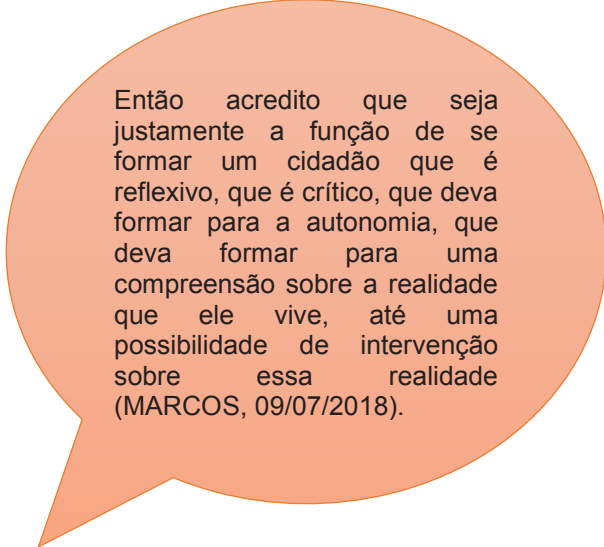
É possível visualizar que Morgado (2005) também utiliza a palavra construção e contribuição quando menciona a figura do professor. O que poderá me ajudar a concluir que os professores de Educação Física têm uma compreensão apoiada em conceitos utilizados por estudos do campo da educação. Ainda, na análise do conteúdo das entrevistas, foi possível identificar que os sujeitos procuram explicar, de uma forma sucinta, como é a construção desta formação. Isso pode ser visualizado nas falas a seguir.



Fazer com que esse aluno se humanize, enxergue o mundo como funciona, como as coisas acontecem, as regras que existem dentro de um ambiente social, como que elas se estabelecem, como que ele interage com ele mesmo, com outras pessoas e tudo isso de uma forma crítica. Então, analisando o mundo como ele é, recebendo as informações que ele passa, mas fazendo uma leitura em relação a isso e que seja ativo também na sociedade, seja um sujeito que se comunique, que fale. Esse pensamento crítico vai desenvolver essa autonomia também para falar, para se expor, expor o que ele pensa (TATIANE, 08/08/2018).

A light orange speech bubble with a tail pointing towards the bottom right.

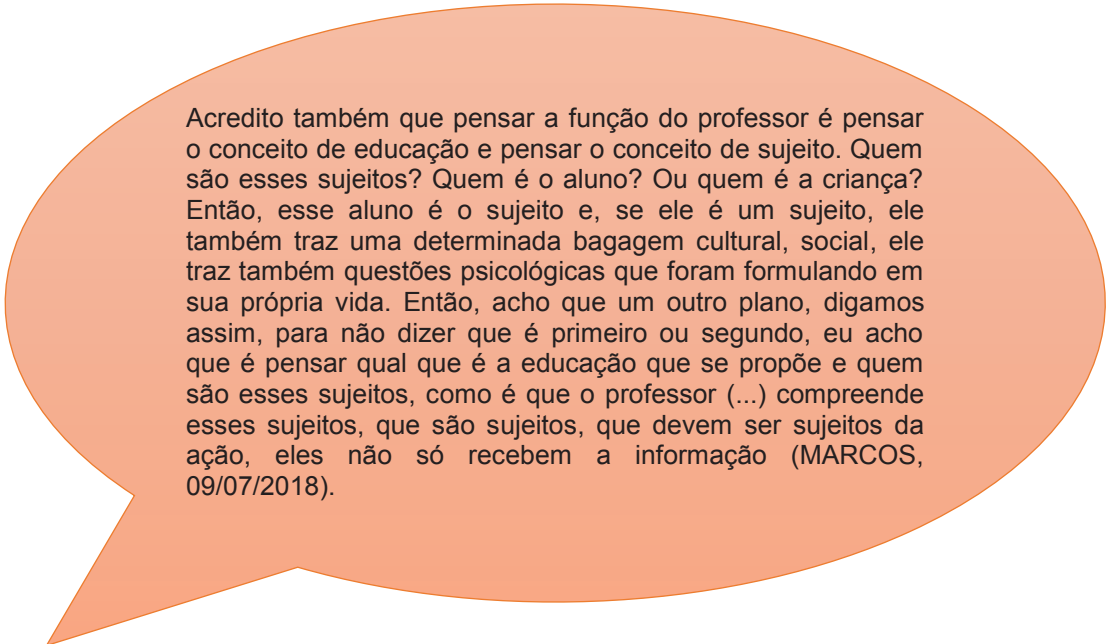
É uma formação humana mesmo no sentido de contribuir para uma formação mais crítica, mais humanitária, mais sensível desse sujeito (LORENA, 11/07/2018).

A light orange speech bubble with a tail pointing towards the bottom left.

Então acredito que seja justamente a função de se formar um cidadão que é reflexivo, que é crítico, que deva formar para a autonomia, que deva formar para uma compreensão sobre a realidade que ele vive, até uma possibilidade de intervenção sobre essa realidade (MARCOS, 09/07/2018).

Assim, identifico que os professores, ao falar do processo de formação, mencionam a necessidade de construir e contribuir para o desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, ativo, sensível, comunicativo e que compreenda como é viver em uma sociedade.

Mas para construir e contribuir no processo de formação humana é necessário que o professor tenha uma concepção de **EDUCAÇÃO** e também de **SUJEITO**. A fala do professor Marcos nos mostra essas evidências.

A large light orange speech bubble with a tail pointing towards the bottom left.

Acredito também que pensar a função do professor é pensar o conceito de educação e pensar o conceito de sujeito. Quem são esses sujeitos? Quem é o aluno? Ou quem é a criança? Então, esse aluno é o sujeito e, se ele é um sujeito, ele também traz uma determinada bagagem cultural, social, ele traz também questões psicológicas que foram formulando em sua própria vida. Então, acho que um outro plano, digamos assim, para não dizer que é primeiro ou segundo, eu acho que é pensar qual que é a educação que se propõe e quem são esses sujeitos, como é que o professor (...) compreende esses sujeitos, que são sujeitos, que devem ser sujeitos da ação, eles não só recebem a informação (MARCOS, 09/07/2018).

Na análise de conteúdo do trecho da entrevista do Professor Marcos, a necessidade de o professor ter uma concepção de educação e de sujeito aparece

exemplificado por meio das perguntas: “Quem são esses sujeitos? Quem é o aluno? Ou quem é a criança?”, perguntas essas que os professores sempre deverão realizar e trata-se de uma reflexão do professor e que está sempre presente em sua profissão em diferentes momentos. Quanto a essa reflexão, Roldão (2009) aponta que

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (ROLDÃO, 2009, p. 49).

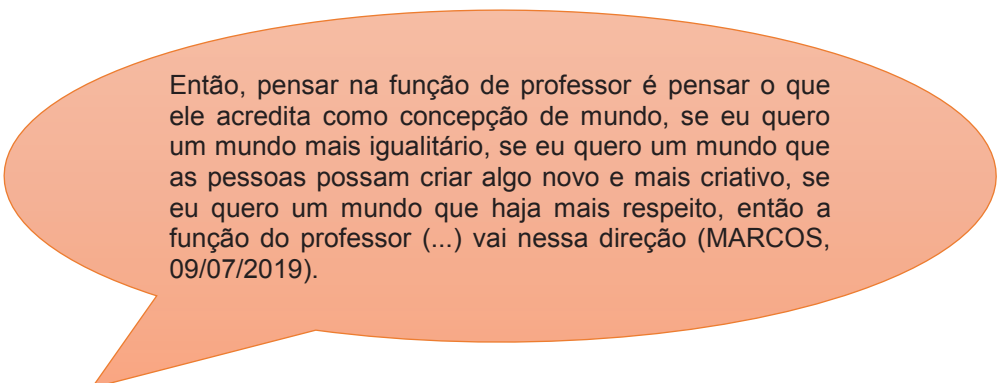
Essas evidências, durante a análise, me fizeram refletir: que sujeito queremos formar? De que formação participará a criança pequena? E os sujeitos das outras etapas da Educação Básica?

A análise das falas também me levou a concluir que, quando os sujeitos da pesquisa mencionam a necessidade do professor ter uma concepção de educação e de sujeito, para o exercício da docência, eles levam em conta a especificidade de sua atuação, que se configura conforme a etapa da Educação Básica em que o professor atua, ou seja, se professor está atuando na Educação Infantil, no Ensino fundamental e/ou no Ensino Médio.

Assim, para os professores de Educação Física pesquisados, a função do professor está implicada na especificidade dos diferentes níveis e/ou instituições educacionais. Afinal, formar a criança pequena na Educação Infantil não se faz da mesma maneira que o aluno do Ensino Fundamental, pois existe diferença nessa primeira etapa da Educação Básica, conforme ressaltam alguns estudos (ROCHA, 1999; BONETTI, 2004; DURTE, 2011).

Segundo Rocha (1999), na Educação Infantil, o sujeito é a criança e a educação acontece em ambientes coletivos através das relações educativas. Já no Ensino Fundamental, o sujeito é o aluno e a educação acontece nas salas de aulas por meio do ensinar, apesar da necessidade de se repensar essa forma de educação.

Outra questão que a fala do professor Marcos aborda é sobre a concepção de **MUNDO**, a qual também é necessária para construção e contribuição na formação do sujeito.

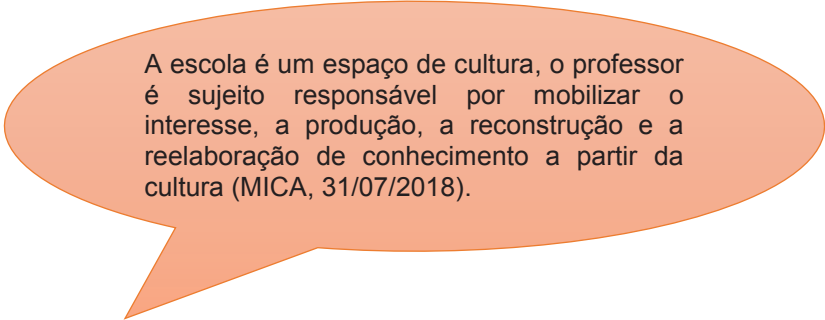


Então, pensar na função de professor é pensar o que ele acredita como concepção de mundo, se eu quero um mundo mais igualitário, se eu quero um mundo que as pessoas possam criar algo novo e mais criativo, se eu quero um mundo que haja mais respeito, então a função do professor (...) vai nessa direção (MARCOS, 09/07/2019).

A análise de conteúdo, do trecho da fala do Professor Marcos, mostra a necessidade de considerar a compreensão de mundo para o professor no processo de formação. Por exemplo: um mundo com mais igualdade, no qual haja mais respeito às diferenças, sejam físicas, pessoais, sociais etc. Ser criativo, ao permitir que as crianças e os adolescentes criem e se tornem sujeitos ativos, potencialmente capazes de resolver problemas, conflitos, além de outras situações. Incentivar e permitir que a criança e/ou o adolescente inove nas suas ações.

Nesse sentido, ao relacionar a necessidade de uma concepção de mundo na proposta de educação do professor, corroboro Charlot (2013) ao afirmar que a educação forma a personalidade do sujeito “para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas engendradas pela injustiça, pela desigualdade” (CHARLOT, 2013, p. 60). Além de entender que a educação também é política, pois “transmite às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade, etc” (CHARLOT, 2013, p. 60).

O cenário da análise de conteúdo das entrevistas me levou a identificar que as concepções de educação, sujeito e mundo do professor são provenientes da cultura em que está inserido e poderá ter construído ou configurado durante a sua formação. Nesse sentido, é possível trazer, para discussão do tema, a **CULTURA** como um elemento que compõe a função do professor e a qual teve destaque na fala dos sujeitos. Como exemplo, apresento um trecho da fala da professora Mica.



A escola é um espaço de cultura, o professor é sujeito responsável por mobilizar o interesse, a produção, a reconstrução e a reelaboração de conhecimento a partir da cultura (MICA, 31/07/2018).

A compreensão da professora mostra que as instituições educacionais são espaços de cultura, a qual se expressa nos conhecimentos, nas atitudes e ações das pessoas que os/as configuram. É importante lembrar que as pessoas carregam suas histórias, experiências vividas, valores e crenças. Esse cenário me faz concluir que os espaços educacionais se configuram pelas diferenças culturais.

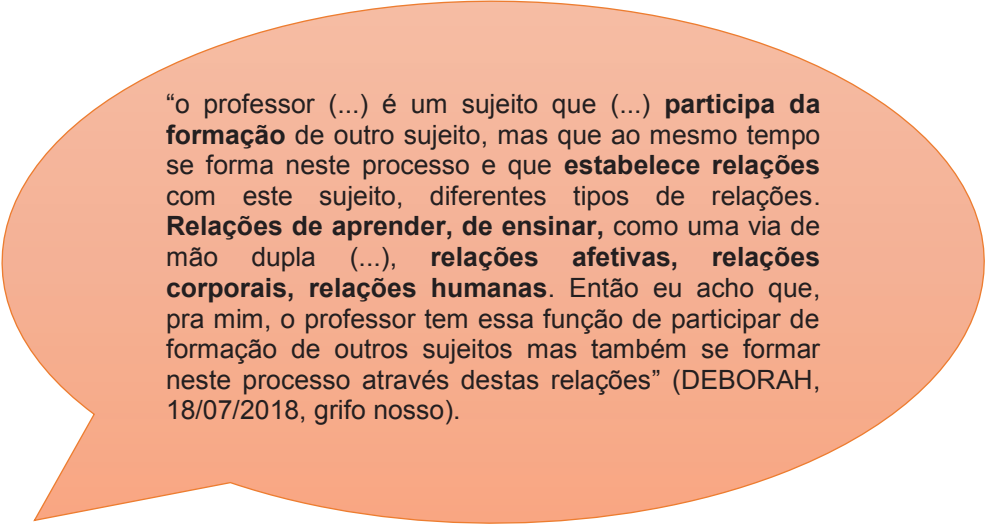
A diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola (RODRIGUES, 2013, p. 11).

Em relação à cultura na função do professor, poderíamos pensar como se configuram nas instituições da criança pequena e, nesse contexto, aparecem as culturas infantis.

As culturas da sociedade primam, então, por significações mais lógicas, não tão centradas no imaginário, no fantasioso. Já as culturas infantis constituem-se na relação entre o real e o fantasioso. Daí a necessidade dos adultos procurarem conhecer e se aproximarem ao máximo das culturas das crianças, perceber que elementos constituem as suas criações (COUTINHO, 2003, p. 10).

Neste caso, cada nível da Educação Básica possui uma especificidade, mas de forma geral a cultura estará sempre presente e se configurando conforme o contexto social e cultural dos sujeitos. Mas como isso ocorre?

Com base nestas considerações e indagação, identifiquei na análise das entrevistas a palavra **RELAÇÕES**. A fala da professora Deborah mostra com evidência tal palavra.



“o professor (...) é um sujeito que (...) **participa da formação** de outro sujeito, mas que ao mesmo tempo se forma neste processo e que **estabelece relações** com este sujeito, diferentes tipos de relações. **Relações de aprender, de ensinar**, como uma via de mão dupla (...), **relações afetivas, relações corporais, relações humanas**. Então eu acho que, pra mim, o professor tem essa função de participar de formação de outros sujeitos mas também se formar neste processo através destas relações” (DEBORAH, 18/07/2018, grifo nosso).

Essa professora fala que o professor estabelece relações com o sujeito quando realiza sua função e, no processo de formar a criança, o professor também se forma. É nessa relação que um aprende com o outro. Então, o professor não é o detentor do conhecimento, mas aquele que estabelece relações com a criança. A professora destaca ainda diferentes tipos de relações: de aprender, de ensinar, as afetivas, as corporais e as humanas.

Referente à palavra **relações**, que se destaca na análise, percebo que a compreensão dela tem uma consonância com a teoria de Rocha (1999), quando afirma em seu estudo: a Educação Infantil é um ambiente de educação e cuidado com ênfase nas relações, propriamente ditas, em um espaço de convívio coletivo.

Mediante essas considerações, é possível concluir que os professores não podem se comportar como simples transmissores de conhecimentos (ROLDÃO, 2007; TARDIF; LESSARD, 2017), como se fossem os únicos responsáveis pelo conhecimento, as crianças também ensinam e aprendem nas relações que vivem na escola.

Abordar as relações afetivas remete-me a refletir que a docência “repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc” (TARDIF; LESSARD, 2017, p. 258). Além disso, essa dimensão afetiva poderá se apresentar, nas instituições de educação das crianças pequenas, no cuidado:

A criança reconhece que a linguagem do cuidado é a linguagem do afeto, mas não no sentido do simples “gostar de crianças”, mas no sentido de poder confiar em quem cuida dela; e isso faz diferença em sua educação e também no relacionamento pessoal no interior da equipe de trabalho (ÁVILA, 2002a, p. 90).

Assim, quanto menores são as crianças maior é a dimensão do cuidado que poderá ser traduzido na relação afetiva, pois “os cuidados com higiene, alimentação, sono, proteção, amparo, aconchego e acalanto podem ser ricos momentos de trocas afetivas” (TRISTÃO, 2004, p. 158).

Já as relações corporais nos trazem a ideia que Duarte (2011) destacou em seu estudo: são relações educativas que estão na docência por meio do brincar com o outro corporalmente, da expressão e comunicação pelo movimento como uma linguagem, e também na relação de cuidado com o outro. E, para complementar, Garanhani (2008) nos diz que o movimento do corpo se constitui uma linguagem que precisa ser desenvolvida e compreendida pela criança para que ela possa agir no meio em que está inserida, por meio da expressão de suas intenções e na construção de relações de comunicação.

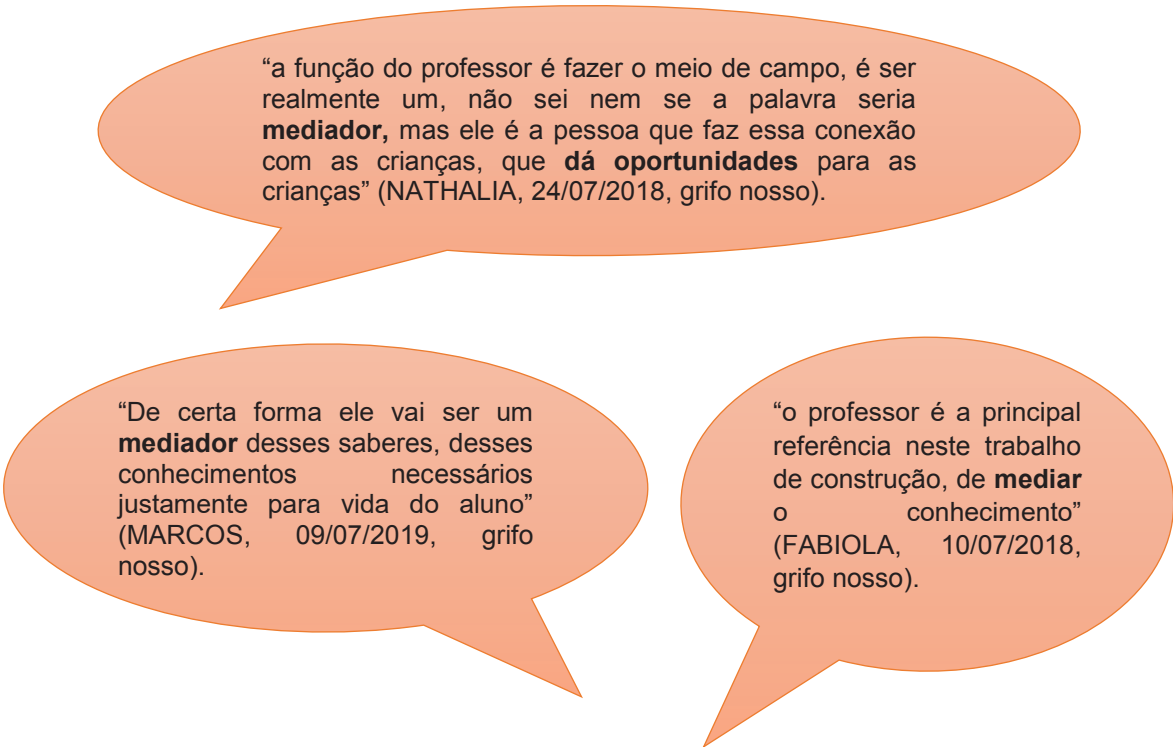
Com base nestas conclusões, corroboro Tardif e Lessard (2017) quando relatam que: o papel do professor no contexto educativo poderá ser definido por suas relações humanas no dia a dia com as crianças e seus colegas de trabalho.

Sendo assim, entendo que as relações são necessárias e recorro, na análise, ao entendimento de relações interdependentes com base no estudo de Wyness (2012), que traz como referência a perspectiva do sujeito, um sujeito que possui direito, que participa e que tem voz. Justifico esse entendimento por meio da explicação de que o professor não realiza seu trabalho sozinho, ele realiza com a participação do sujeito que está no contexto educativo, ou seja, um sujeito que induz diferentes tipos de relações conforme suas características (crianças bem pequenas, crianças pequenas, crianças grandes e adolescentes), às quais provoca exigências de atuação específicas (TARDIF; LESSARD, 2017).

Assim, considero que na função docente se faz necessário um trabalho interativo, quando essa se configura por meio de relações. E, para haver relações, é necessária a interação uns com os outros. Essas conclusões se apoiam em Tardif e Lessard (2017) quando dizem: a docência é uma atividade com pessoas e que não

podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, ou seja, sem possuir uma intenção, pois se trata de uma interação com outras pessoas (TARDIF; LESSARD, 2017). Na interação, o professor constrói conhecimentos e uma cultura própria da profissão diante de suas relações com o outro (o sujeito).

Outros professores mencionaram a palavra **mediador** ao falarem sobre a função do professor.



“a função do professor é fazer o meio de campo, é ser realmente um, não sei nem se a palavra seria **mediador**, mas ele é a pessoa que faz essa conexão com as crianças, que **dá oportunidades** para as crianças” (NATHALIA, 24/07/2018, grifo nosso).

“De certa forma ele vai ser um **mediador** desses saberes, desses conhecimentos necessários justamente para vida do aluno” (MARCOS, 09/07/2019, grifo nosso).

“o professor é a principal referência neste trabalho de construção, de **mediar** o conhecimento” (FABIOLA, 10/07/2018, grifo nosso).

A análise do conteúdo dessas falas me leva a concluir que os professores poderão estar utilizando essa palavra porque a pergunta se refere à função do professor de uma forma ampla, sem especificar o nível e/ou etapa Educação Básica. Pasqualini (2010) ressalta em seus estudos que há uma relação forte do termo mediação com o ensino. Neste sentido, nas instituições de Educação Infantil, em que o ensino não é a base do processo educativo, esse termo torna-se conflituoso e inadequado. Conflituoso e inadequado por conta das especificidades da Educação Infantil, na qual o professor, nesse contexto, tem como base um processo educativo e de cuidado desvinculado do ensino, sendo totalmente ao contrário de um processo de ensino-aprendizagem, da escolarização e da fragmentação de saberes.

4.2 A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FALAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

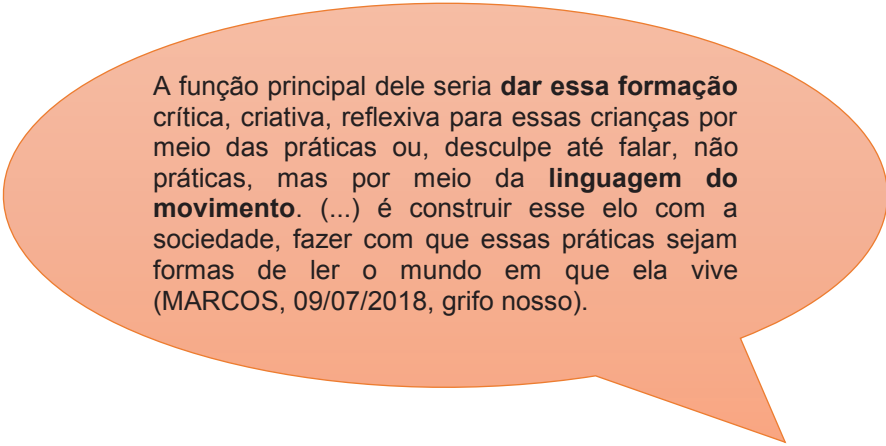
Silveira (2006) aponta que o professor, no contexto da Educação Infantil, é polivalente porque realiza inúmeras funções ao mesmo tempo, ou seja, uma docência que apresenta uma multiplicidade de funções. Para essa compreensão, Fernandes (2010) nos ajuda ao dizer em seus estudos que a concepção de professor polivalente se relaciona com as características da criança desse contexto educacional.

A concepção que caracteriza a docência na educação infantil como multiplicidade de funções está diretamente relacionada ao entendimento de criança global em suas múltiplas dimensões e potencialidades. A partir desse entendimento parece que os sujeitos das pesquisas partem do pressuposto de que as crianças nessa faixa etária necessitam que suas múltiplas dimensões: linguística, intelectual, expressiva, afetiva, emocional, corporal, social, cognitiva, gestual, sejam contempladas e devam ser consideradas nas ações direcionadas a elas (FERNANDES, 2010, p.72).

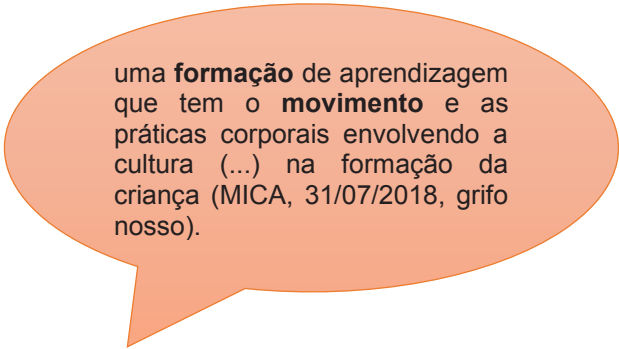
Diante do exposto, qual é a função do professor de Educação Física na Educação Infantil? Os diferentes olhares nas falas dos professores entrevistados me permitiram transitar por caminhos desafiadores quanto à compreensão da função do professor de Educação Física na Educação Infantil. Assim, apresento a Figura 7 que representa uma nuvem de palavras que se fizeram presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 1996, rege que a Educação Básica é constituída pela “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2017, p. 17) e tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 17). Portanto, observo que a fala dos sujeitos pesquisados está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao mencionar o conceito formação, ou seja, a formação humana. Assim, concluo que, para os sujeitos da pesquisa, o professor de Educação Física na Educação Infantil é responsável em realizar a formação humana das crianças pequenas nas instituições educacionais.

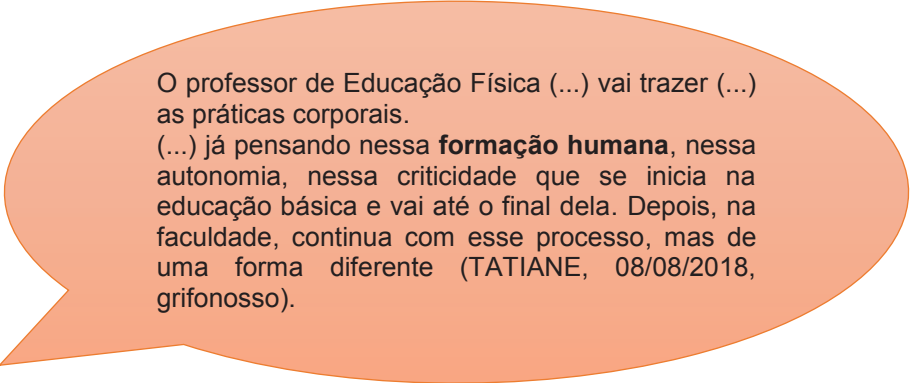
Nesse cenário, foi possível identificar que quando se trata do professor de Educação Física, a formação humana se faz pelo trabalho educativo do movimento do corpo. E essa definição não apareceu quando os sujeitos falaram da função do professor de forma ampla. Os trechos das entrevistas dos professores Marcos, Mica e Tatiane nos mostram estas evidências.



A função principal dele seria **dar essa formação** crítica, criativa, reflexiva para essas crianças por meio das práticas ou, desculpe até falar, não práticas, mas por meio da **linguagem do movimento**. (...) é construir esse elo com a sociedade, fazer com que essas práticas sejam formas de ler o mundo em que ela vive (MARCOS, 09/07/2018, grifo nosso).



uma **formação** de aprendizagem que tem o **movimento** e as práticas corporais envolvendo a cultura (...) na formação da criança (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).



O professor de Educação Física (...) vai trazer (...) as práticas corporais. (...) já pensando nessa **formação humana**, nessa autonomia, nessa criticidade que se inicia na educação básica e vai até o final dela. Depois, na faculdade, continua com esse processo, mas de uma forma diferente (TATIANE, 08/08/2018, grifonosso).

Os professores associaram a formação humana da criança por meio de um trabalho da dimensão corporal²¹, e o foco desta dimensão é o movimento do corpo, sendo expresso pelo professor Marcos como um trabalho educativo com a linguagem movimento. Para essas conclusões, que emergiram da análise, me apoiei no estudo de Alessi (2017), a qual afirma:

A linguagem, considerada como as diversas formas de expressão que o bebê encontra para manifestar seus desejos e necessidades, ocorre através de movimentos (gestos, expressões faciais, contato corporal, mimetismo) e de sons (voz, choro, riso, balbucios, vocalizações, palavras, entonação), ou seja, ela é uma linguagem que se materializa na movimentação do corpo, sendo, portanto, uma linguagem corporal (ALESSI, 2017, p. 117).

Nesse sentido, o movimento do corpo constitui uma linguagem da criança na Educação Infantil e o seu trabalho educativo se constitui como uma função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Além disso, faço uma observação na utilização da palavra **aprendizagem** mencionada pela professora Mica, a qual não tem relação com um processo de ensino-aprendizagem, mas uma formação em que a criança está aprendendo diante de uma configuração completamente diferente da escola nos outros níveis da Educação Básica.

Na fala da professora Tatiane, podemos compreender que, para ela, a função do professor de Educação Física na Educação Infantil é diferente das próximas

²¹ Entende-se na **dimensão corporal** as “diferentes ‘faces’ das dimensões do corpo: corpo como linguagem, corpo como identidade, corpo como direito ético, corpo como conhecimento, corpo como movimento, corpo como biológico e corpo como possibilidade de ação social” (DUARTE, 2011, p.184).

etapas da Educação Básica. Isso tem relação com a função social das instituições educacionais, a qual Rocha (1999) explica que: a Educação Infantil tem como sujeito a criança em constituição, através das relações educativas, e no Ensino Fundamental tem como sujeito o aluno com foco no ensinar, enquanto domínio e transmissão de conhecimentos.

Nessa sequência, a diferenciação que existe na função dos professores de Educação Infantil para o Ensino Fundamental reflete na função do professor de Educação Física na Educação Infantil. Demartini (2003) explica:

A função das professoras de crianças pequenininhas é bastante complexa, específica e particular, portanto, educar e cuidar (...) em espaço coletivo é, como já falamos, uma profissão em construção. Distingue-se das professoras de crianças maiores em função das peculiaridades do desenvolvimento das dimensões humanas, como falar, andar, brincar, expressar-se, nas crianças pequenininhas (DEMERTINI, 2003, p. 105).

Diante dessas peculiaridades, corroboro a explicação de Rocha (1999) ao afirmar que a educação que se assume na Educação Infantil está vinculada aos processos gerais de constituição da criança por meio da expressão, do afeto, da socialização, do brincar, da linguagem, do movimento, além de outros.

Sendo assim, a formação da criança na Educação Infantil é oposta ao modelo escolar das outras etapas da Educação Básica, em que o ensino poderá ser assumido como objeto da escola.

Para que a formação humana seja finalidade na educação infantil – em detrimento de práticas reprodutoras dos interesses da classe dominante, mecanizadas, descontextualizadas, equivocadas e preparatórias para o ensino fundamental e, principalmente, preparatória para o 1.º ano, ou seja, práticas escolarizantes –, exige-se que os profissionais da educação tenham preparo, consciência e desejo de realizar um trabalho intencional e transformador com as crianças pequenas (DUARTE; BATISTA, 2017, p. 126).

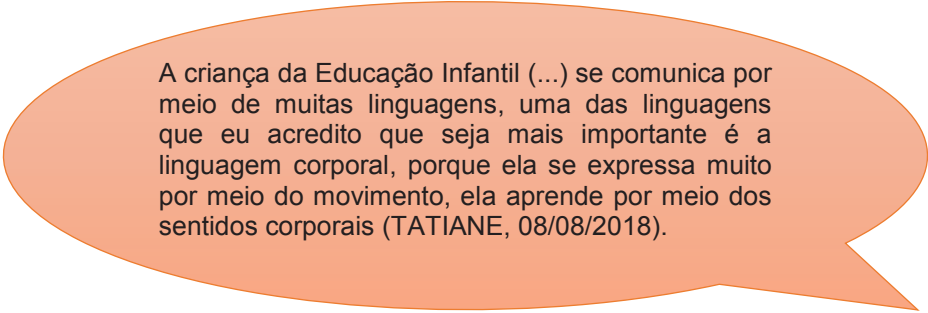
Com essas considerações, considero que a função do professor de Educação Física na Educação Infantil não tem foco escolarizante justamente por ser um professor de Educação Infantil situado em contextos que cuidam e educam crianças pequenas, mas com enfoque no trabalho educativo do corpo em movimento.

Em relação à função do professor de Educação Física na Educação Infantil, associado à dimensão corporal, podemos verificar na Figura (7) duas palavras que

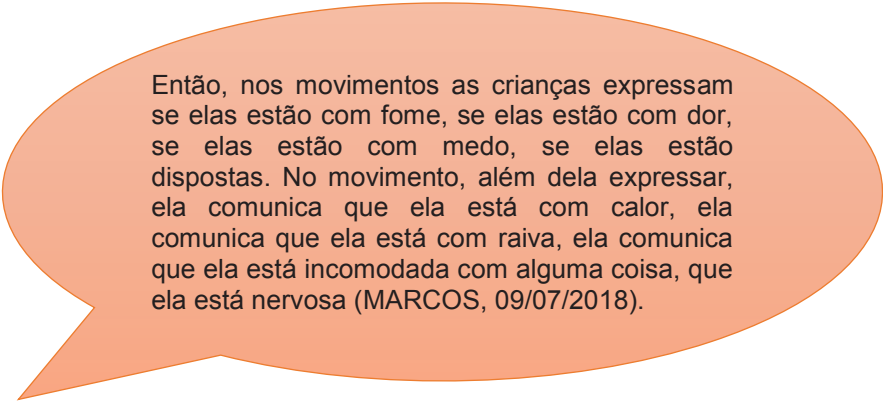
fazem parte desta dimensão, as quais foram muito recorrentes nas falas dos professores: **COMUNICAR** e **CORPO**. Para análise destas evidências me apoio nas considerações de Demetrio (2016) que diz:

A comunicação exerce uma função importante em todas as relações que se estabelecem socialmente. É por meio dela que se expressam sentimentos, emoções, desejos e necessidades, e através dela se consegue interpretar o que o outro sente e pensa. Trata-se, portanto, de um processo de troca constante que se inicia com o nascimento e é complexificado na medida em que se ampliam as relações sociais (DEMETRIO, 2016, p. 116).

As falas dos professores Marcos e Tatiane mostram evidências relacionadas às considerações de Demetrio (2016):



A criança da Educação Infantil (...) se comunica por meio de muitas linguagens, uma das linguagens que eu acredito que seja mais importante é a linguagem corporal, porque ela se expressa muito por meio do movimento, ela aprende por meio dos sentidos corporais (TATIANE, 08/08/2018).



Então, nos movimentos as crianças expressam se elas estão com fome, se elas estão com dor, se elas estão com medo, se elas estão dispostas. No movimento, além dela expressar, ela comunica que ela está com calor, ela comunica que ela está com raiva, ela comunica que ela está incomodada com alguma coisa, que ela está nervosa (MARCOS, 09/07/2018).

A fala desses professores revelam que o movimento é uma das linguagens que deverá ser valorizada na Educação Infantil, pois é por meio dos movimentos do corpo que a criança se comunica e se expressa. Isso reafirma a ideia de Garanhani (2001-2002) que teoriza sobre esta temática.

A linguagem é o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos, e o corpo, na condição de ser físico, afetivo, histórico e social, assume um papel fundamental no processo de

constituição da criança pequena como sujeito cultural, pois esta também é produtora de cultura – uma cultura infantil.

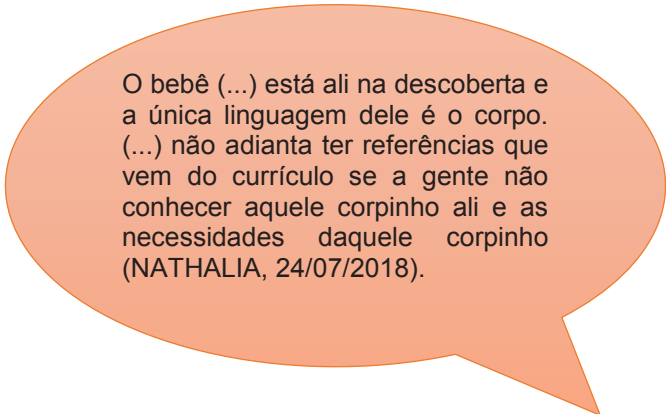
Assim, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio onde a criança se encontra.

Isso nos leva a (re)pensar uma concepção de educação infantil que valorize o movimento corporal da criança não somente como uma necessidade físico-motora do seu desenvolvimento, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI, 2001-2002, p. 112).

Além disso, Garanhani e Nadolny (2015) apresentam propostas para o trabalho educativo do movimento do corpo enquanto linguagem na Educação Infantil ampliando as propostas do estudo de Garanhani (2012).

Segundo as autoras Garanhani e Nadolny (2015), o professor de Educação Física, realizando o trabalho educativo com o movimento, poderá realizar projetos pedagógicos sobre o movimento, organizar ambientes para aprendizagens de movimento, selecionar materiais e equipamentos que oportunizem essa aprendizagem, bem como planejar práticas educativas e demais tarefas visando à educação da criança pequena.

O trecho da fala da professora Nathalia complementa essas reflexões quando traz a necessidade de o professor conhecer e compreender o corpo da criança e o seu movimentar, para exercer sua função docente.



O bebê (...) está ali na descoberta e a única linguagem dele é o corpo. (...) não adianta ter referências que vem do currículo se a gente não conhecer aquele corpinho ali e as necessidades daquele corpinho (NATHALIA, 24/07/2018).

Quando a professora fala sobre questões referentes ao **conhecer aquele corpinho**, faço uma reflexão com base nas considerações de Coutinho (2010) sobre o tema:

O corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É

um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social (COUTINHO, 2010, p. 114).

Assim, o professor de Educação Física na Educação Infantil deve conhecer e compreender que **aquele corpinho** trata-se do corpo das crianças pequenas e que precisa ser conhecido para muito além de um corpo meramente biológico, mas um corpo que comunica e expressa algo ao outro e aprende por meio dele. E essa comunicação se expressa por meio de uma linguagem que se traduz nos seus movimentos: a linguagem movimento.

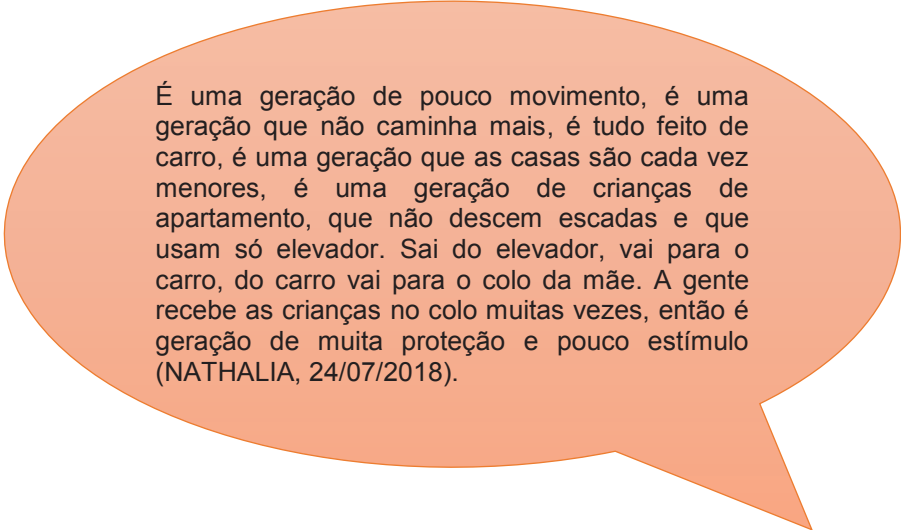
Buss-Simão (2009) identifica uma concepção de corpo como linguagem na organização do cotidiano de instituições da Educação Infantil, por meio das produções acadêmicas dos estudos sobre infância.

(...) concepção de **Corpo como linguagem**. Em tal concepção, o corpo é entendido em sua dimensão do gesto enquanto linguagem que expressa e comunica ao outro, que estimula as relações e interações da criança com o outro, com a natureza e consigo mesma. Inclui a dimensão da comunicação, da linguagem corporal, por meio da qual, a criança se comunica, fala (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 132, grifo nosso).

Demetrio (2016) complementa estas considerações ao dizer que esse modo de comunicação é reconhecido e tem a possibilidade de ser intensificado por meio do comprometimento das professoras em se dispor a conhecer e compreender as manifestações de comunicação do corpo e em oportunizarem tempos e espaços propícios para que as diferentes formas de comunicação sejam qualificadas e acolhidas na relação educativa. Nesse entendimento, o movimento é uma linguagem, a qual constitui a **proposta pedagógica**²² na Educação Infantil.

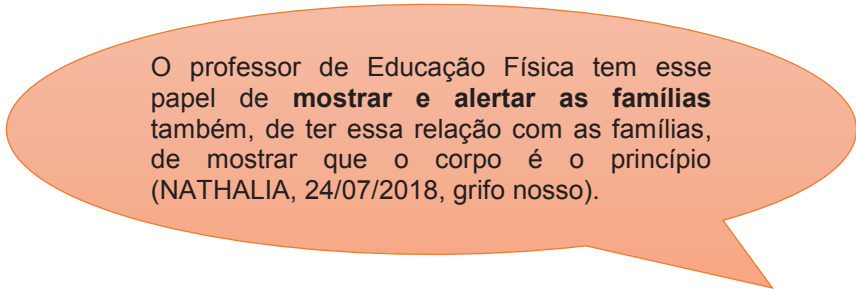
Outra questão interessante quanto ao movimento do corpo infantil foi a preocupação da professora Nathalia em falar que as crianças estão se movimentando pouco, o que poderá constituir como uma função do professor de Educação Física das crianças pequenas: oportunizar a movimentação da criança.

²² Em relação à definição de proposta pedagógica, Nadolny (2016) explica, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que a mesma “é entendida como o plano elaborado num processo coletivo que envolve a participação da direção, dos(as) professores(as) e da comunidade escolar, que orienta as ações da instituição e define as metas que se pretende para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças” (NADOLNY, 2016, p. 20).



É uma geração de pouco movimento, é uma geração que não caminha mais, é tudo feito de carro, é uma geração que as casas são cada vez menores, é uma geração de crianças de apartamento, que não descem escadas e que usam só elevador. Sai do elevador, vai para o carro, do carro vai para o colo da mãe. A gente recebe as crianças no colo muitas vezes, então é geração de muita proteção e pouco estímulo (NATHALIA, 24/07/2018).

Nathalia complementa sua fala com a necessidade de realizar um trabalho na Educação Infantil relacionado à orientação das famílias sobre esta temática.



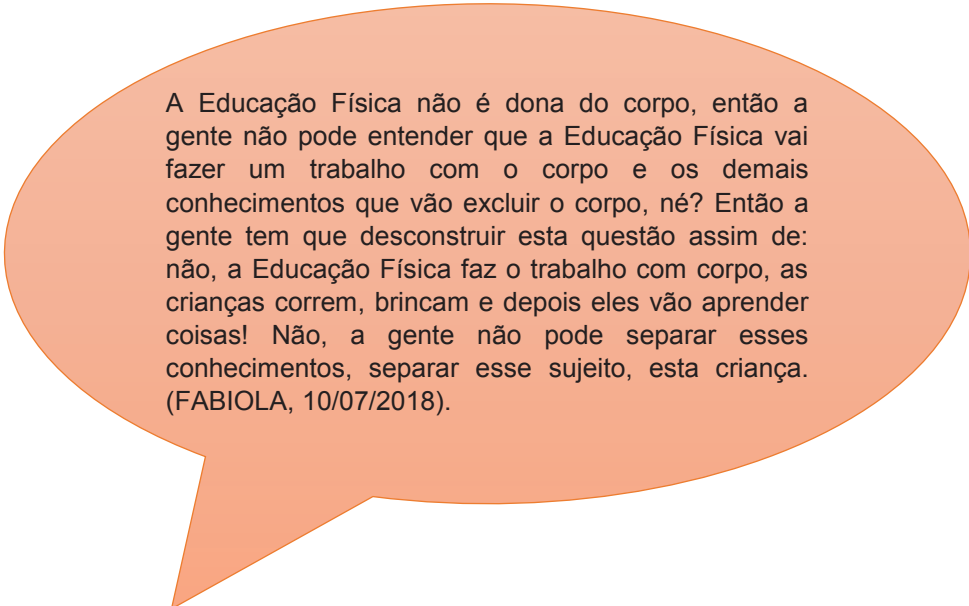
O professor de Educação Física tem esse papel de **mostrar e alertar as famílias** também, de ter essa relação com as famílias, de mostrar que o corpo é o princípio (NATHALIA, 24/07/2018, grifo nosso).

Desse modo, a função do professor de Educação Física não é isolada, ou seja, somente no contexto das instituições de Educação Infantil, mas é necessário que se realize um trabalho colaborativo e de parcerias com as famílias.

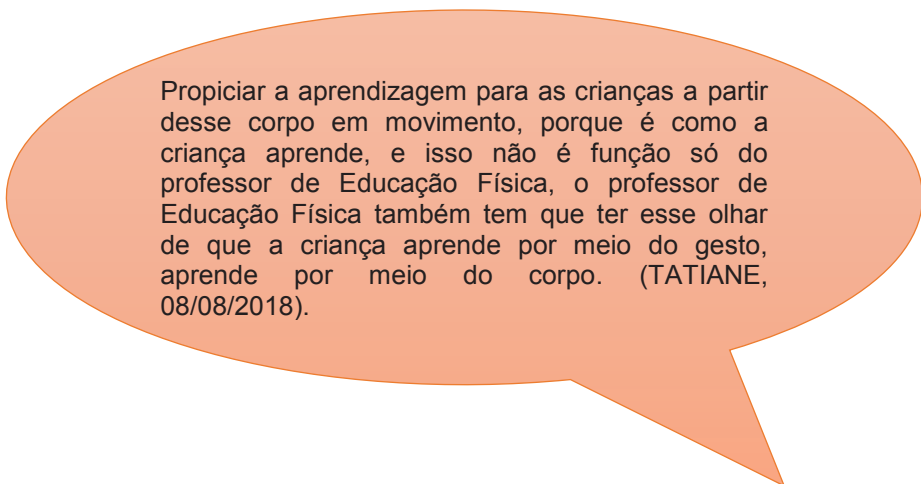
Nesse cenário, podemos ampliar a compreensão da função do professor de Educação Física nas instituições das crianças pequenas, o qual deverá realizar um trabalho educativo do corpo e seu movimentar, através de parcerias com a família. Afinal, a docência na Educação Infantil acontece também no compartilhamento de educação e cuidado, por meio de parcerias com as famílias.

O conteúdo das falas das professoras Tatiane e Fabiola reforçam a compreensão de que a função do professor de Educação Física na Educação Infantil se faz por meio de uma linguagem do corpo traduzida em movimentos, mas que o trabalho educativo com o corpo infantil não é apenas exclusividade dos professores de Educação Física, ou seja, é necessário ter o cuidado de não isolar e fragmentar a

Educação Infantil e valorizar a interação e integração entre fazeres e experiências na educação das crianças.

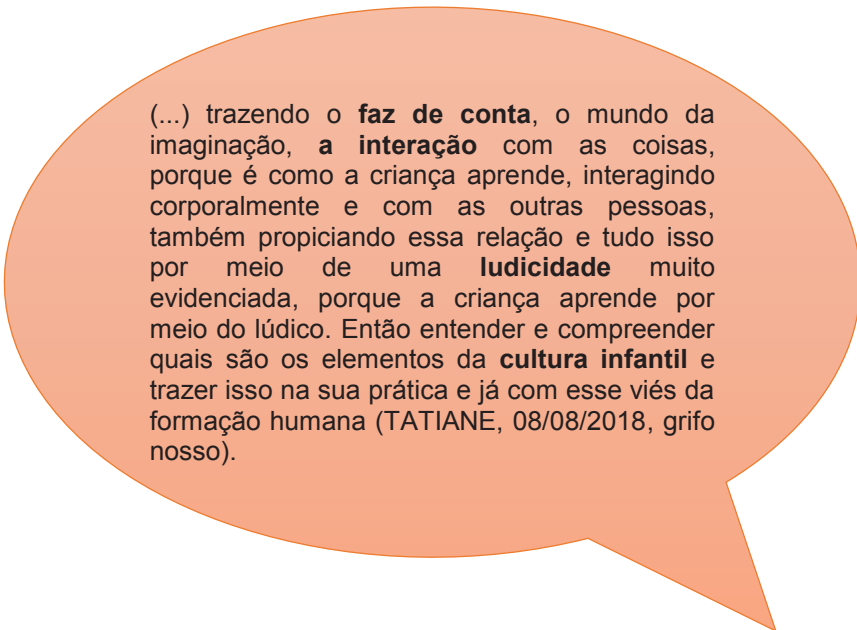


A Educação Física não é dona do corpo, então a gente não pode entender que a Educação Física vai fazer um trabalho com o corpo e os demais conhecimentos que vão excluir o corpo, né? Então a gente tem que desconstruir esta questão assim de: não, a Educação Física faz o trabalho com corpo, as crianças correm, brincam e depois eles vão aprender coisas! Não, a gente não pode separar esses conhecimentos, separar esse sujeito, esta criança. (FABIOLA, 10/07/2018).



Propiciar a aprendizagem para as crianças a partir desse corpo em movimento, porque é como a criança aprende, e isso não é função só do professor de Educação Física, o professor de Educação Física também tem que ter esse olhar de que a criança aprende por meio do gesto, aprende por meio do corpo. (TATIANE, 08/08/2018).

Diante da compreensão de que o corpo não é único e exclusivamente dos professores de Educação Física na Educação Infantil, outra questão presente na fala da professora Fabiola é referente ao **brincar**, sendo uma atitude de todos os professores da Educação Infantil, e por meio deste trabalhar com a cultura infantil. Portanto, não é apenas o professor de Educação Física que irá brincar e se movimentar junto com as crianças. Essas evidências me levaram a concluir que a cultura infantil precisa ser considerada na docência com crianças pequenas, compreensão tal que está expressa na fala da professora Tatiane.



(...) trazendo o **faz de conta**, o mundo da imaginação, **a interação** com as coisas, porque é como a criança aprende, interagindo corporalmente e com as outras pessoas, também propiciando essa relação e tudo isso por meio de uma **ludicidade** muito evidenciada, porque a criança aprende por meio do lúdico. Então entender e compreender quais são os elementos da **cultura infantil** e trazer isso na sua prática e já com esse viés da formação humana (TATIANE, 08/08/2018, grifo nosso).

Sarmento (2004) explica que o termo cultura infantil, também conhecido como culturas da infância, poderá expressar a cultura que a criança está inserida, ou seja, “exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 12).

Foi possível identificar também, na fala da professora Tatiane, quais são os elementos da cultura infantil que constituem este trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil, sendo: o faz de conta, a interação e a ludicidade. Esses elementos compõem os eixos estruturantes das culturas da infância, que Sarmento (2004) propõe.

O **faz de conta** é o eixo fantasia do real configurado na “construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTO, 2004, p. 16), a partir da imaginação.

Quanto ao elemento **interação**, refere-se ao eixo interatividade o qual “as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p. 14) e essa interação se dá com os adultos também. E, por fim, a **ludicidade** tem o mesmo nome no eixo estruturante e refere-se ao das culturas infantis e tem a ver com o brincar. Como uma condição de aprendizagem para a “recriação do mundo e na produção de fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 16). Sarmento (2004) menciona mais um eixo que configura as culturas da infância, sendo a **reiteração** que tem a ver com o tempo da criança, “um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz

de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 17). Mas esse não aparece na fala dos sujeitos pesquisados.

Coutinho (2003) orienta para que a cultura infantil se faça presente na rotina das crianças, nos espaços educativos. E explica:

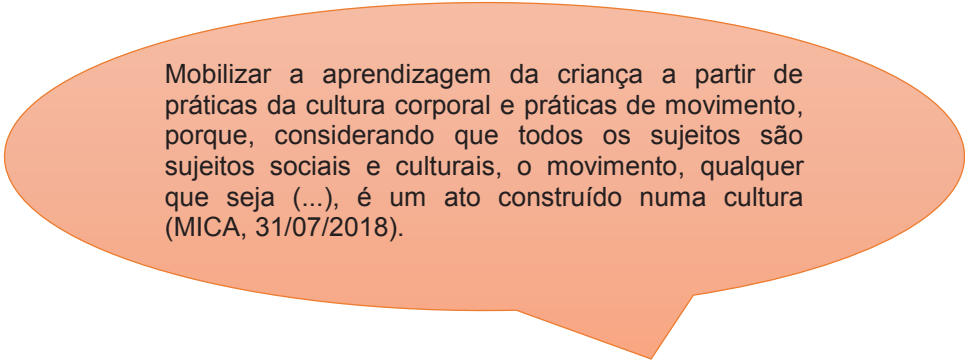
temos que considerar a importância de se planejar essas situações, de considerar as dimensões infantis também nesses momentos. Como fazer de um banho um momento de vivência da fantasia, de interação; considerar as refeições importantes momentos de troca entre as crianças; a higiene como momentos de se conhecer, de imaginar, ou seja, tem-se que levar em conta que embora uma marca da cultura das crianças seja a presença da fantasia, do imaginário, não podemos considerá-los apenas nos momentos que nós adultos julgamos serem os momentos propícios para isso (...), mas pensar em como possibilitar que as crianças possam expressar essas dimensões da sua cultura nos demais momentos da rotina (COUTINHO, 2003, p. 12).

Nesse sentido, trata-se de considerar a cultura infantil enquanto integrante da função do professor nas instituições de Educação Infantil. Mas como isso ocorre quando se trata da função do professor de Educação Física na Educação Infantil?

A fala da professora Tatiane traz para a análise as palavras **PRÁTICAS** e **CORPORAIS** e me atrevo a traduzi-las como práticas corporais de movimento, conforme estudos da área da Educação Física. Bracht (2011) explica:

Melhor forma de nominar e caracterizar o objeto desta prática social que vimos chamando de EF, que para mim se caracteriza como uma forma de intervenção pedagógica a partir e com diferentes práticas corporais de movimento (BRACHT, 2011, p. 100).

A professora Mica complementa esta ideia ao mencionar o conceito em um trecho da sua entrevista.



Mobilizar a aprendizagem da criança a partir de práticas da cultura corporal e práticas de movimento, porque, considerando que todos os sujeitos são sujeitos sociais e culturais, o movimento, qualquer que seja (...), é um ato construído numa cultura (MICA, 31/07/2018).

Para análise, se faz necessário lembrar que estes conceitos são construídos no bojo da **CULTURA**, conceito presente na fala dos professores nos dois temas em análise: a função do professor e a função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Assim, a cultura está presente enquanto integrante da função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

As práticas corporais (que perfazem nossa cultura corporal, de movimento ou cultura corporal de movimento) como construções históricas, portanto não mera consequência de ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelos homens. Assim, por exemplo, a corrida, como realizada no esporte atletismo, não é uma manifestação biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social (BRACHT, 2011, p. 101).

Além disso, Bracht (2011) aponta que

As manifestações da cultura corporal de movimento significam historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais (BRACHT, 2011, p. 102).

Com base nessas análises é possível concluir que, para os sujeitos pesquisados, a formação da criança poderá acontecer por meio das experiências com as práticas de movimentos (como, por exemplo, as brincadeiras, os jogos, as danças, as atividades circenses etc.), as quais são oriundas da cultura propriamente dita, ou seja, manifestações culturais que se configuram nos movimentos do corpo e o professor de Educação Física poderá traduzi-las pedagogicamente para a Educação Infantil.

Na sequência, identifiquei que os sujeitos utilizam em suas falas as palavras **MOBILIZAR** e **CONSTRUIR** para descrever a função do professor de Educação Física na Educação Infantil. Como exemplo apresento trechos das falas das professoras Mica e Deborah.

É **mobilizar** o conhecimento de si, do seu corpo, do universo que a criança está a partir do movimento, é **construir** para que a criança perceba essa especificidade da cultura que é o movimento, que tudo que envolve as possibilidades de comunicação com o mundo, consigo mesmo, de reelaboração, de compreensão, de vida, **mobilizar** com que a criança conheça a si mesmo [sic], potencializar a relação entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre crianças e crianças, despertar o interesse pelo próprio corpo, a curiosidade pelo movimento... (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).

O professor de Educação Física na Educação Infantil tem a função de **construir** junto com a criança uma **formação** de aprendizagem que tem o movimento e as práticas corporais envolvendo a cultura. (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).

(...) **construir** práticas, possibilitar a criança a **construir** estas práticas. O papel do professor de Educação Física e de qualquer outro professor (...) não muda. A única diferença é que o professor de Educação Física, (...) talvez neste momento, o enfoque dele vai ser principalmente com as práticas corporais. (DEBORAH, 18/07/2018, grifo nosso).

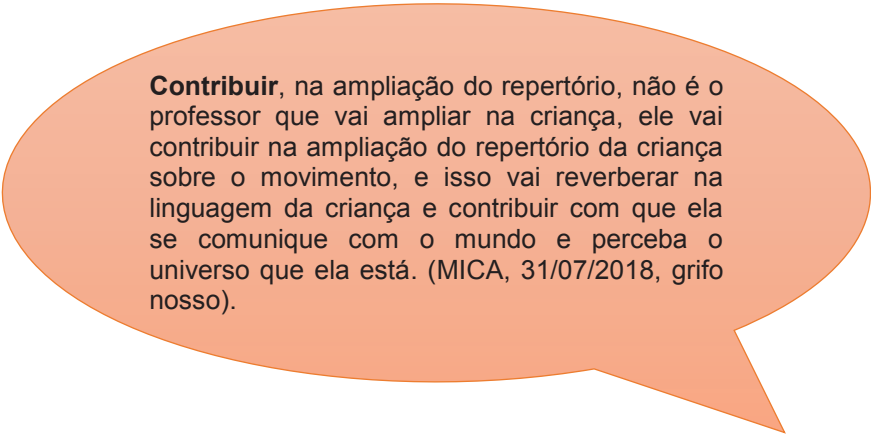
Para a análise, recorri ao conceito do termo **MOBILIZAR**, utilizado pela professora Mica, o qual significa “pôr em movimento, circulação ou uso; movimentar (...) coordenar para um propósito” (SACCONI, 1996, p. 462). Nesse sentido, trata-se de um propósito de trabalhar para a formação da criança mobilizando aprendizagens que tenham ênfase na cultura corporal, considerando o contexto social e cultural em que a criança está inserida.

Outro termo utilizado pela professora Mica é o **potencializar**, que nos traz o sentido de aumentar a força das relações educativas e sociais entre crianças e crianças, crianças e adultos. E a professora também fala a palavra **despertar**, a qual

analiso como uma intencionalidade de fazer com que a criança pequena acorde de um “sono” em relação ao que ela ainda não conhece sobre seu próprio corpo e suas potencialidades, e poderá ser um elemento da função do professor de Educação Física na educação de crianças pequenas.

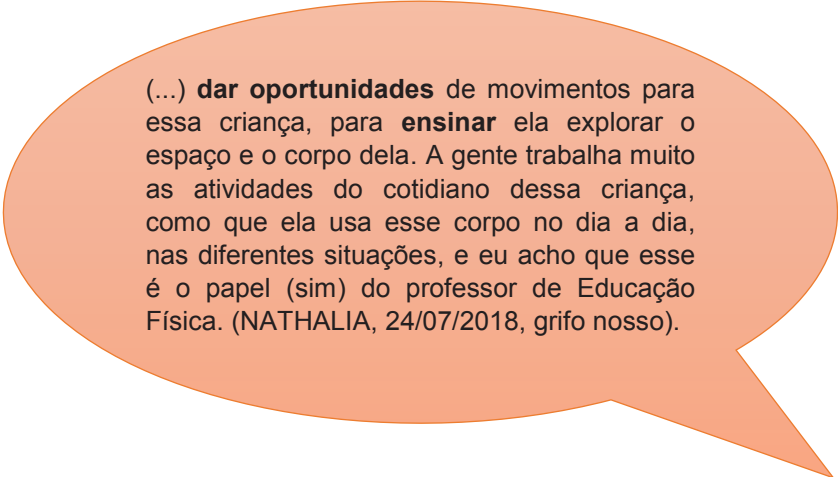
Em relação à palavra **CONSTRUIR**, analiso que poderá estar vinculada à dimensão educativa do corpo em movimento e de um trabalho interativo e interdependente entre a criança e o professor.

Outra palavra que se fez presente no conteúdo das entrevistas é **CONTRIBUIR**. A professora Mica expressa em sua fala.



Contribuir, na ampliação do repertório, não é o professor que vai ampliar na criança, ele vai contribuir na ampliação do repertório da criança sobre o movimento, e isso vai reverberar na linguagem da criança e contribuir com que ela se comunique com o mundo e perceba o universo que ela está. (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).

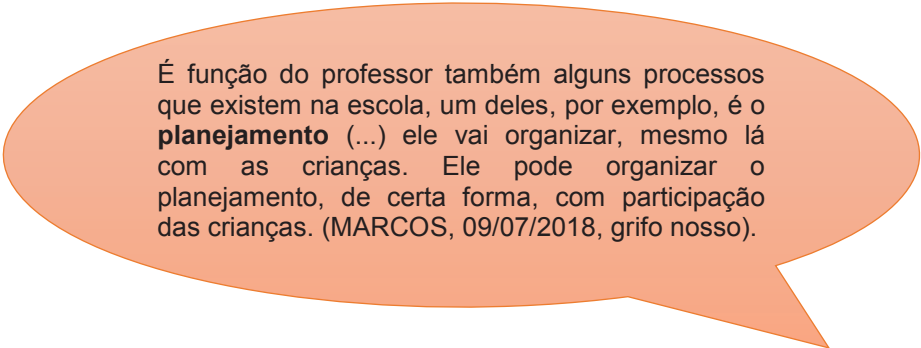
Assim, o professor de Educação Física na Educação Infantil, poderá contribuir na ampliação do repertório de movimentos da criança pequena, podendo ser um elemento da sua função. Para realizar uma contraposição à palavra *contribuir*, identifiquei a palavra **ENSINAR**, mas verifiquei que os sujeitos não a utilizavam no sentido de transmitir conhecimentos e/ou dominar conhecimentos. O sentido da palavra era a de que o professor de Educação Física oportunize à criança diferentes formas de explorar o espaço e a movimentação do seu corpo por meio de orientações, exemplos, incentivos etc. A fala da professora Nathalia traduz essa compreensão.



(...) **dar oportunidades** de movimentos para essa criança, para **ensinar** ela explorar o espaço e o corpo dela. A gente trabalha muito as atividades do cotidiano dessa criança, como que ela usa esse corpo no dia a dia, nas diferentes situações, e eu acho que esse é o papel (sim) do professor de Educação Física. (NATHALIA, 24/07/2018, grifo nosso).

Apesar de o termo **ensinar** limitar-se ao sentido de escolarização, concluo, por meio da análise das falas dos sujeitos, que para a sua utilização na Educação Infantil se faz necessário contextualizá-lo, ou seja, explicitar de forma clara o que se entende sobre o termo. Isso se faz necessário, principalmente, quando se trata de professores que atuam em diferentes níveis de ensino, numa mesma instituição, como, por exemplo, o professor de Educação Física que é responsável por turmas de Educação Infantil, presente em escolas do ensino fundamental: as turmas de Pré. Portanto, o ensinar nas turmas de Pré não terá o mesmo sentido nas turmas do Ensino Fundamental. Compreender esta diferença auxilia na compreensão da função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Com base nesta situação, identifiquei uma preocupação na fala do professor Marcos com o **PLANEJAMENTO**.



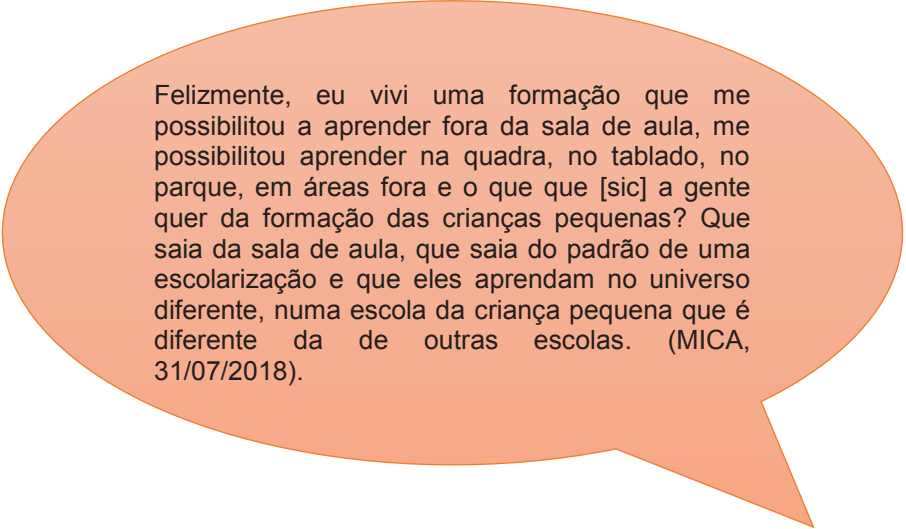
É função do professor também alguns processos que existem na escola, um deles, por exemplo, é o **planejamento** (...) ele vai organizar, mesmo lá com as crianças. Ele pode organizar o planejamento, de certa forma, com participação das crianças. (MARCOS, 09/07/2018, grifo nosso).

Quando o professor Marcos fala sobre o planejamento, a análise me levou a concluir que ele se preocupa em dizer que, na Educação Infantil, poderá ter

elementos da docência de outros níveis de ensino, mas é necessário ressignificá-los conforme as especificidades do contexto educativo. E, ao mencionar a participação das crianças, fica evidente o reconhecimento destas enquanto sujeitos que participam do trabalho educativo. Em síntese, o professor mostra, em sua fala, a compreensão de uma relação interdependente na docência da Educação Infantil. Porém, identifiquei que o professor Marcos utiliza a palavra **escola** ao mencionar a educação de crianças pequenas.

Rocha (1999) sugere situarmos a Educação Infantil como instituições não escolares para que possamos construir uma pedagogia própria dessa etapa da Educação Básica. Mas é possível verificar na fala dos sujeitos pesquisados palavras que configuram a cultura escolar²³. Essas evidências poderão estar relacionadas à formação dos professores.

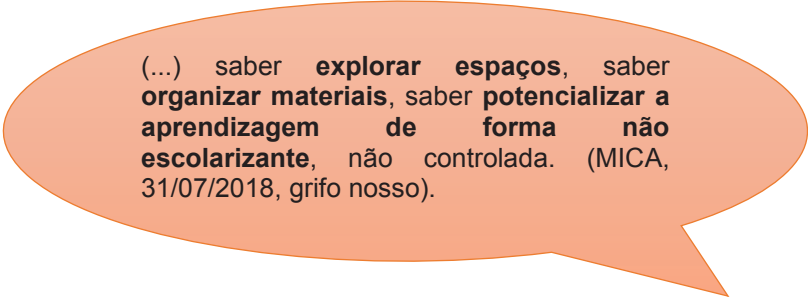
A professora Mica aborda, em sua fala, a sua formação como professora de Educação Física e como esta contribui com o exercício de sua docência com a criança.



Felizmente, eu vivi uma formação que me possibilitou a aprender fora da sala de aula, me possibilitou aprender na quadra, no tablado, no parque, em áreas fora e o que que [sic] a gente quer da formação das crianças pequenas? Que saia da sala de aula, que saia do padrão de uma escolarização e que eles aprendam no universo diferente, numa escola da criança pequena que é diferente da de outras escolas. (MICA, 31/07/2018).

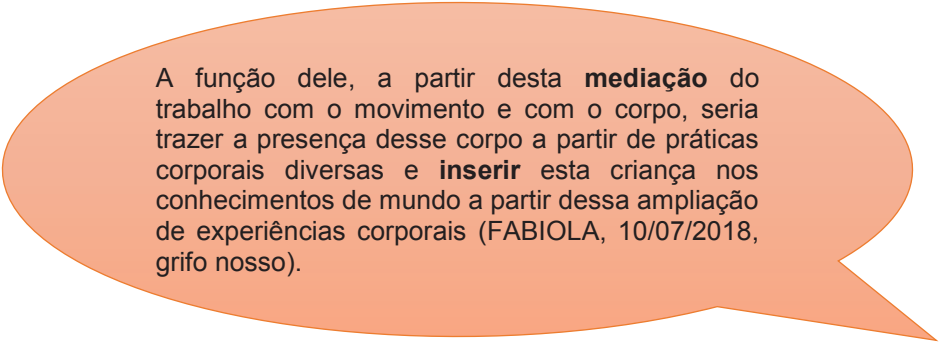
²³ Entende-se que “a cultura escolar apresenta-se assim como uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente à uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e exercícios, controles, notas, classificações, e outras formas propriamente escolares”. (FORQUIN, 1992, p. 33-34)

Ao analisar a fala dos professores Marcos e Mica, foi possível identificar o quanto as suas formações traduzem suas formas de pensar o tema em questão, apesar de serem estudiosos da mesma temática. O professor Marcos utiliza palavras mais relacionadas à cultura escolar; já a professora Mica faz questão de usar o termo **não escolarizante**, ao abordar a função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

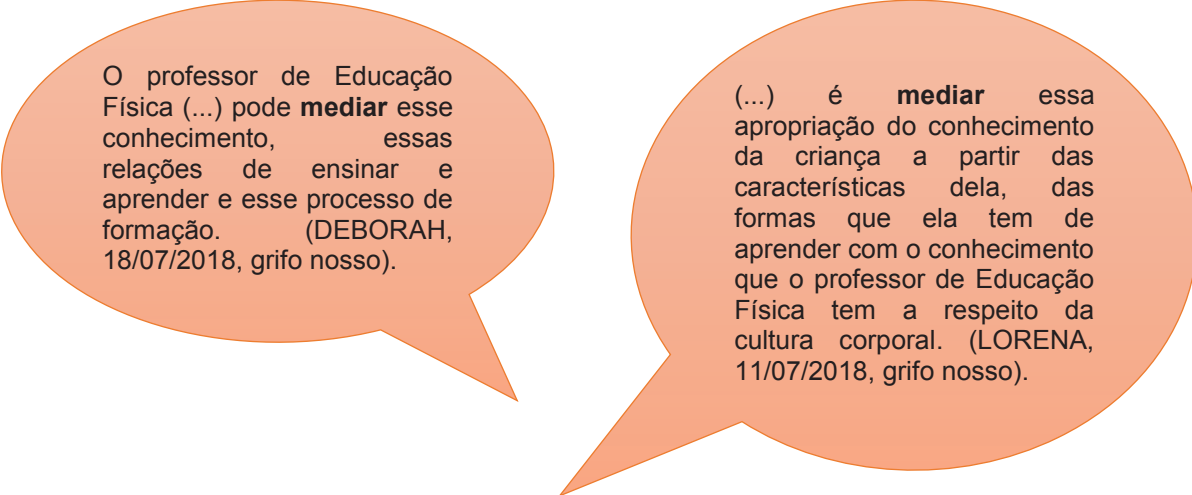


(...) saber **explorar espaços**, saber **organizar materiais**, saber **potencializar a aprendizagem de forma não escolarizante**, não controlada. (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).

Outra contraposição de palavras que identifiquei nas entrevistas, se fez presente na utilização dos termos **MEDIAR** e **RELAÇÕES**. As professoras Fabiola, Lorena e Deborah apontam que o professor de Educação Física nas instituições de Educação Infantil realiza a sua função pela mediação.



A função dele, a partir desta **mediação** do trabalho com o movimento e com o corpo, seria trazer a presença desse corpo a partir de práticas corporais diversas e **inserir** esta criança nos conhecimentos de mundo a partir dessa ampliação de experiências corporais (FABIOLA, 10/07/2018, grifo nosso).



O professor de Educação Física (...) pode **mediar** esse conhecimento, essas relações de ensinar e aprender e esse processo de formação. (DEBORAH, 18/07/2018, grifo nosso).

(...) é **mediar** essa apropriação do conhecimento da criança a partir das características dela, das formas que ela tem de aprender com o conhecimento que o professor de Educação Física tem a respeito da cultura corporal. (LORENA, 11/07/2018, grifo nosso).

Na análise, é possível considerar que as falas das professoras poderão estar pautadas em estudos e teorias que, possivelmente, se fizeram presentes em suas formações.

O termo *mediação* poderá ter vindo dos estudos e teorias da psicologia. E, em síntese, nos explicam:

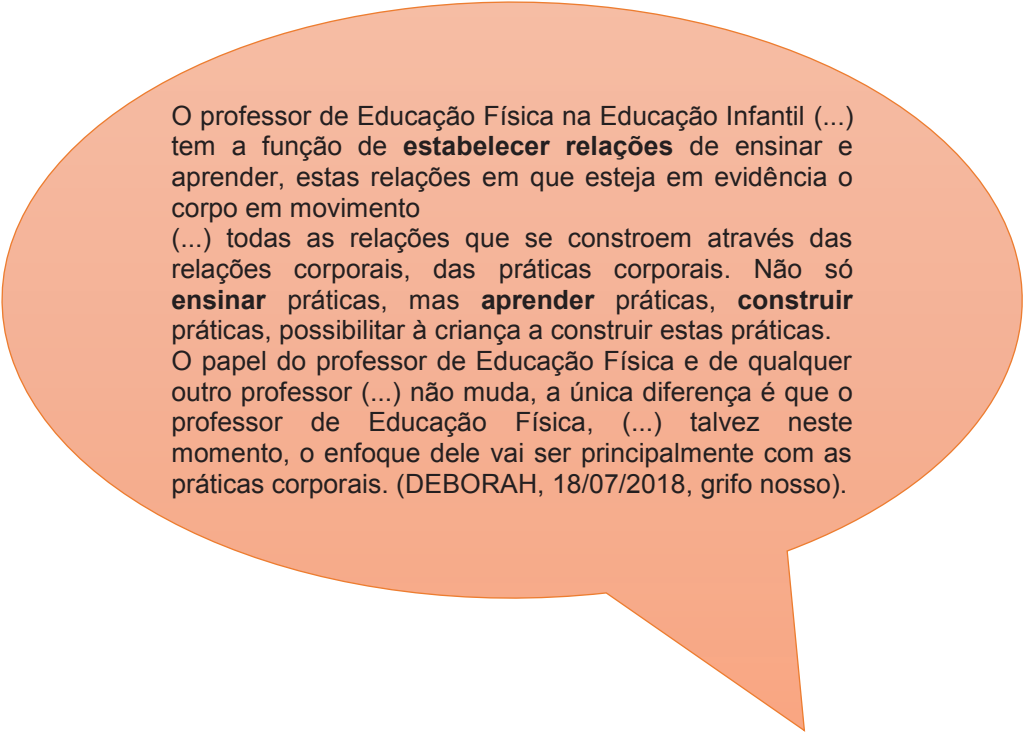
A criança apropria-se, assim, do patrimônio cultural (...). O processo de apropriação, em sua análise, se dá justamente por meio da atividade da criança: ela deve reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura (material e não material). A mediação do adulto se mostra essencial nesse processo, tendo em vista que a atividade adequada não se forma espontaneamente na criança, pelo contato direto e imediato com os objetos da cultura. Embora em tais objetos estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaboradas, é necessária a mediação de outros homens para que se concretize (PASQUALINI, 2010, p. 171-172).

Com base na explicação de Pasqualini (2010), se faz necessária a mediação para as crianças aprenderem e o adulto é essencial neste processo. Mas essa concepção poderá contrapor a construção de uma concepção de criança como ator social, que também produz cultura.

Faço, portanto, uma crítica ao termo mediação por compreender que as crianças constroem sozinhas relações não só com os adultos, mas entre elas, por meio da invenção e construção de brincadeiras, criam fantasias no mundo do faz de conta e aprendem por meio do brincar. E, conseqüentemente, também contribuem para a formação de seus professores.

Mas, para tal, estão em contextos organizados pelos adultos, o que seria mediação, mas uma mediação que se faça nas relações.

A professora Deborah menciona a palavra **RELAÇÕES**, a qual se destacou na Figura 2.



O professor de Educação Física na Educação Infantil (...) tem a função de **estabelecer relações** de ensinar e aprender, estas relações em que esteja em evidência o corpo em movimento (...) todas as relações que se constroem através das relações corporais, das práticas corporais. Não só **ensinar** práticas, mas **aprender** práticas, **construir** práticas, possibilitar à criança a construir estas práticas. O papel do professor de Educação Física e de qualquer outro professor (...) não muda, a única diferença é que o professor de Educação Física, (...) talvez neste momento, o enfoque dele vai ser principalmente com as práticas corporais. (DEBORAH, 18/07/2018, grifo nosso).

Apesar de mencionar a palavra **mediar**, em alguns momentos de sua fala, a professora Deborah, ao mencionar a função do professor de Educação Física na Educação Infantil, usa a palavra *relação*. Essa contradição me levou a analisar a palavra *estabelecer* que compõe a sua fala.

O termo **estabelecer** tem como significado firmar/consolidar (SACCONI, 1996). Já o termo *relação* “implica sempre a presença de mais de uma pessoa, o eu e o outro” (DUARTE, 2011, p. 123), trata-se de uma conexão e laços entre as pessoas (SACCONI, 1996). Desse modo, o professor de Educação Física na Educação Infantil poderá oportunizar e/ou construir relações no trabalho educativo com o movimento do corpo infantil e, conseqüentemente, consolidar essas relações.

A fala da professora Deborah me levou a compreender a função do professor de Educação Física, que nos espaços da Educação Infantil acontecem relações educativas com a criança que se encontra em constituição, ou seja, conhecendo-se, conhecendo o outro, experimentando, criando e expressando-se, tudo isto com uma intencionalidade. Não se trata de ensinar apenas, mas de estabelecer diferentes

relações educativas com o outro. Isso está em consonância com o que algumas teorias presentes na Educação Infantil indicam.

Além disso, a professora Deborah aponta três dimensões de relações educativas: a de ensinar, a de aprender e a de construir. Ou seja, a relação educativa de ensinar está embasada na educação do e por meio do movimento, através da qual ocorrerá um aprendizado diante das relações estabelecidas entre as crianças e a criança e o adulto, através das práticas de movimentos que vivenciam e constroem juntos.

Nesse sentido, a ideia da interdependência está presente nestas relações educativas, por meio de um trabalho em que crianças e adultos devem realizar juntos. Refiro-me a esse aspecto por conta do aprendizado que não acontece apenas com as crianças pequenas, mas com o professor de Educação Física também. Assim, “as relações adulto e criança são interdependentes, onde esta interdependência permite que as crianças sejam ouvidas e onde as crianças trabalham ao lado dos adultos” (WYNESS, 2012, p. 437).

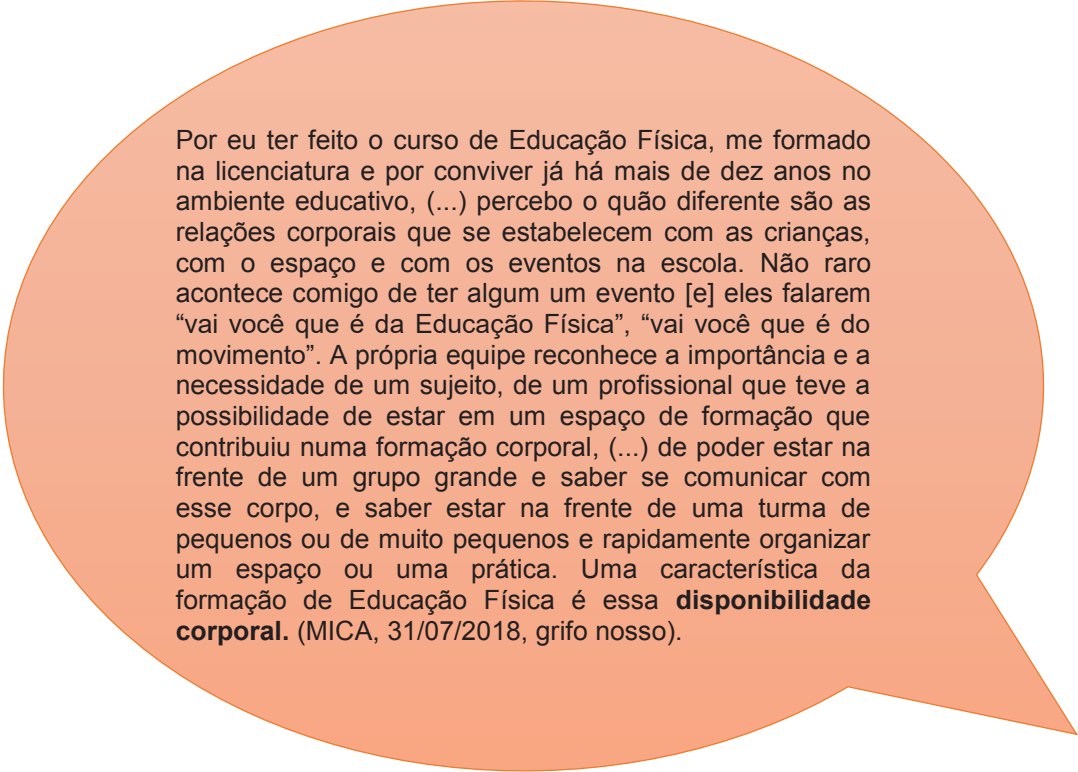
Trata-se também em considerar que a profissão do professor de Educação Física na Educação Infantil é de relações humanas, em que os sujeitos interagem uns com os outros. Nesse sentido, “os docentes lidam, primeiramente, com coletividades, com grupos, e não com indivíduos considerados um a um. Sendo uma profissão de relações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2017, p. 68). Portanto, podemos refletir que o termo *relação*, evidenciado na fala da professora Deborah, possui o elemento **interação**, o qual poderá acontecer nos espaços coletivos nas creches e pré-escolas por meio da interação entre criança e professor, criança e criança, professor e professor, e professor e demais funcionários que fazem parte da Educação Infantil.

Inclusive, a relação do professor-professor é muito importante, porque o professor de Educação Física na Educação Infantil realizará o trabalho educativo com o movimento do corpo na instituição inteira, ou seja, com todas as crianças presentes neste contexto de educação. Portanto, o professor de Educação Física necessita estabelecer relações de trabalho com seus pares para que haja uma interlocução entre os professores na construção de uma docência compartilhada. Duarte (2011) explica:

que envolve uma prática docente coletiva e para a criança ganha muito mais sentido do que práticas fragmentadas, que “separam a cabeça do corpo”. Mas naturalmente que se precisa também repensar nos atuais moldes de organização das instituições de educação infantil, assim como nas funções e nos cargos das profissionais que nela atuam (DUARTE, 2011, p. 151).

O interessante é que essas relações devem se fazer presente com todas as pessoas que trabalham em prol da educação e cuidado das crianças pequenas. Assim, fica evidente o quanto a Educação Infantil se diferencia de outras etapas da Educação Básica.

Para finalizar a análise, trago uma expressão que identifiquei na fala da professora Mica: **disponibilidade corporal**.



Por eu ter feito o curso de Educação Física, me formado na licenciatura e por conviver já há mais de dez anos no ambiente educativo, (...) percebo o quão diferente são as relações corporais que se estabelecem com as crianças, com o espaço e com os eventos na escola. Não raro acontece comigo de ter algum um evento [e] eles falarem “vai você que é da Educação Física”, “vai você que é do movimento”. A própria equipe reconhece a importância e a necessidade de um sujeito, de um profissional que teve a possibilidade de estar em um espaço de formação que contribuiu numa formação corporal, (...) de poder estar na frente de um grupo grande e saber se comunicar com esse corpo, e saber estar na frente de uma turma de pequenos ou de muito pequenos e rapidamente organizar um espaço ou uma prática. Uma característica da formação de Educação Física é essa **disponibilidade corporal**. (MICA, 31/07/2018, grifo nosso).

E a professora Fabíola também a cita em seu estudo: “o trabalho com o movimento do corpo infantil exige delas **disponibilidade corporal** para a utilização do seu corpo em movimento nas ações desenvolvidas junto às crianças” (BERWANGER, 2011, p. 124, grifo nosso).

Garanhani (2004), ao abordar em seu estudo os saberes necessários à formação de professores da Educação Infantil, sobre o movimento da criança, conclui:

Além do acesso aos saberes provenientes de teorias do desenvolvimento e aprendizagem infantil, que valorizem o movimento do corpo, bem como as diferentes linhas metodológicas de educação da movimentação corporal da criança pequena – temas que caracterizam uma formação teórico-pedagógica – a orientação e a formação poderão oportunizar à educadora, o conhecimento e a consciência de seu próprio corpo e movimentação; o desenvolvimento de uma **disponibilidade corporal** frente ao trabalho com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da Educação Infantil” (GARANHANI, 2004, p. 131-132, grifo nosso).

Duarte (2011) também discute a disponibilidade corporal das professoras de Educação Infantil.

É uma docência que requer disponibilidade e exigência que também é física. Nesse sentido, a dimensão corporal ocupa um lugar significativo na trama das relações entre adulto e bebê, pois as ações docentes exigem dessas profissionais constante movimentação numa intensidade demandada pelos pequenos (DUARTE, 2011, p. 209).

Com base nestes estudos, analisei que a fala da professora Mica e também o estudo da professora Fabíola ressignificam essas orientações ao abordar o professor de Educação Física na Educação Infantil. E, diante desta compreensão, verifiquei o quanto a disponibilidade corporal poderá se fazer presente nas relações educativas com crianças pequenas, podendo se caracterizar um diferencial de atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil em relação aos demais professores. Em síntese, um tema que exige mais estudos e pesquisas para a formação de professores da criança pequena.

Assim, diante da fala dos pesquisadores sobre a função do professor de Educação Física na Educação Infantil, considero que esse grupo de pesquisadores edificaram esta compreensão por meio de suas construções teóricas, ou seja, suas investigações e estudos sobre a linguagem movimento na educação da criança pequena.

A Tabela 1, elaborada por Paula e Garanhani (2018, no prelo) mostra os estudos do Grupo de pesquisa Educamovimento – NEPIE/UPFR.

TABELA 1 - ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAMOVIMENTO.

TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR	ANO	NATUREZA
A relação entre cultura infantil e saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas	Marcos Rafael Tonietto	2009	Dissertação
Amanhã é dia de brinquedo! A fala de educadoras da criança bem pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEIs de Curitiba	Nathália Crescêncio Palhano.	2009	Dissertação
Estratégias de formação continuada para professores da Educação Infantil: em foco os saberes do movimento.	Lorena de Fátima Nadolny	2010	Dissertação
Organização do espaço na Educação Infantil: o que nos contam as crianças?	Rita de Cássia Martins	2010	Dissertação
A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba	Nélio Spréa	2010	Dissertação
Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná	Fabiola Berwanger	2011	Dissertação
A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento	Tatiane Lopes Monteiro	2012	Dissertação
O professor em ação dramática na Educação Infantil: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-Paraná	Elisangela Christiane de Pinheiro Leite	2013	Dissertação
A compreensão de docentes da pequena infância sobre o Jogo Dramático	Adriana Teles de Souza	2013	Dissertação
Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba-Paraná	Déborah Helenise Lemes de Paula	2015	Dissertação
O currículo da Educação Infantil de municípios do Paraná-Brasil: análise de documentos da educação de crianças pequenas	Rubian Mara de Paula	2015	Dissertação
O encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPEs-UFPR (2012-2014)	Michaela Camargo	2015	Dissertação
Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas	Lorena de Fátima Nadolny	2016	Tese
Imagens da experiência educativa de professores da Educação Infantil no espaço-ambiente do Proinfância	Daniele Marques Vieira	2016	Tese
As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri	Viviane Alessi	2017	Tese
A proibição das brincadeiras. Um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Nélio Spréa	2018	Tese
Práticas pedagógicas de professores da Educação Física Escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná	Marcos Rafael Tonietto	2018	Tese

FONTE: extraído de Paula e Garanhani (2018, no prelo).

Com base na Tabela 1, elaborei a Tabela 2, que mostra os estudos que o grupo de pesquisadores, sujeitos desta pesquisa, produziram no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.

TABELA 2 - ESTUDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA "A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR".

AUTOR(A) E TÍTULO DO ESTUDO	
DISSERTAÇÃO	1. Déborah Helenise L. de Paula - Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba – Paraná.
	2. Fabíola Berwanger - Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná.
	3. Lorena de Fatima Nadolny - Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento.
	4. Marcos R. Tonietto - A relação entre cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas.
	5. Michaela Camargo - O encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBIC/CAPEs – UFPR (2012-2014).
	6. Nathália C. Palhano - "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI'S de Curitiba.
	7. Tatiane L. Monteiro - A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento.
TESE	1. Lorena de Fatima Nadolny - Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas.
	2. Marcos R. Tonietto - Práticas pedagógicas de professores da Educação Física escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná.

FONTE: elaborado pela autora (2019).

A Tabela 2 nos mostra que alguns sujeitos produziram dissertação e tese, ou seja, duas pesquisas relacionadas ao tema. E tal evidência nos remete a concluir que estes aprofundaram seus estudos sobre a linguagem movimento na educação da criança e, conseqüentemente, temas relacionados a esse.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES DE UM TEMA EM CONSTRUÇÃO

Após realizar este estudo, chega-se no momento de finalizá-lo, não no sentido de dar um ponto final, mas no sentido de abrir novas reflexões e novos diálogos em relação à função do professor de Educação Física na Educação Infantil: um tema em construção.

O objetivo central da pesquisa constituiu-se em compreender **qual a função do professor de Educação Física na Educação Infantil** através da fonte de produção dos dados: a entrevista semiestruturada. E o conjunto de professores pesquisadores – sujeitos do estudo – nos ajudaram a construir evidências, conclusões e considerações sobre o referido tema de pesquisa.

A análise dos dados produzidos foi um caminho de muitos desafios e, para apresentar conclusões e considerações sobre o estudo, decidi iniciar por uma síntese da compreensão dos sujeitos sobre a função do professor, a qual pode ser visualizada na Figura 8.

FIGURA 8 – ELEMENTOS DA FUNÇÃO DO PROFESSOR PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR”.



FONTE: elaborado pela autora (2019).

Com apoio da Figura 8, concluo que os professores compreendem que a função do professor é a **FORMAÇÃO** do sujeito por meio de um processo de **CONSTRUÇÃO** e **CONTRIBUIÇÃO**, que se faz com base na concepção de **EDUCAÇÃO**, **SUJEITO** e **MUNDO** que eles deverão ter.

Mas como isso ocorre? Entra em cena, na fala dos professores, a **CULTURA**, ou seja, os professores constroem suas compreensões e, conseqüentemente, uma concepção sobre o mundo, o sujeito que o constitui e a educação desse sujeito, na cultura em que estão inseridos. Essas conclusões me remetem à reflexão do quanto somos produzidos pela cultura e, neste processo, produzimos cultura.

Nesse sentido, os espaços educacionais se configuram com a cultura. Com isso, o professor precisa considerar esse elemento na docência e reconhecer as diferentes culturas em cada nível da Educação Básica. E, ao pensar na Educação

Infantil, concluo que essa cultura se configura nas culturas infantis. O que significa que é a forma com que as crianças compreendem e dão significados às coisas, por meio do faz de conta, da ludicidade, da interação e da reiteração (SARMENTO, 2004). Uma cultura produzida pelas e para as crianças e, necessária na docência com elas.

Mas todo este processo se dá, na compreensão dos sujeitos, pelas **RELAÇÕES**. É evidente na fala dos professores a compreensão de que a função deles acontece pelas relações, apesar de utilizarem ainda o termo mediação, enquanto constituinte dessa função. Contudo, tal termo não aparece de forma recorrente quando os sujeitos falam da função do professor de forma ampla, aparece em algumas falas sobre a função do professor de Educação Física na Educação Infantil.

A análise me levou a considerar e, portanto, concluir que as relações são uma forma indispensável na docência e se traduzem nas relações educativas e de cuidado com a criança.

Com base nos conceitos trazidos pelas falas, os sujeitos avançam na teorização sobre a especificidade da Educação Infantil quando indagamos qual é a função do professor de Educação Física na Educação Infantil. E a Figura 7 apresenta, de forma sucinta, os elementos que constituem a função do professor de Educação Física na Educação Infantil, que sistematizei com o estudo.

FIGURA 9 –ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA “A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PESQUISADORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR”.



FONTE: elaborado pela autora (2019).

Com o apoio da Figura 9, identifico que a função do professor de Educação Física na Educação Infantil, para os sujeitos da pesquisa, relaciona-se com os elementos que apresentaram sobre a função do professor de uma forma ampla.

Quando se referem à Educação Infantil, os professores pesquisados mencionam a **FORMAÇÃO** da **CRIANÇA** pequena, termo utilizado por estudiosos desta área (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; BONETTI, 2004; TRISTÃO, 2004; GARRANHANI, 2010) para se referirem ao sujeito deste nível da Educação Básica. E,

ao mencionar a especificidade do professor de Educação Física – tema em estudo – dizem com certa ênfase que essa formação se faz pelo trabalho educativo com o **CORPO**, por meio da linguagem movimento.

Consequentemente, com a análise, também considero que esses estudiosos justificam que o movimento do corpo é uma forma de comunicação das crianças pequenas, e suas justificativas se fazem pela utilização, recorrente, das palavras **CORPO**, **MOVIMENTO** e **COMUNICAR**. Explicam que essa comunicação se expressa por meio da movimentação do corpo e é traduzida em movimentos, portanto, o movimento do corpo infantil é linguagem.

Nesse cenário, é necessário considerar que o professor da criança pequena deverá conhecer e compreender a movimentação do corpo da criança pequena, para além do corpo biológico, mas uma movimentação corporal que se traduz em formas comunicação com o outro e expressa necessidades, vontades, desejos, compreensões etc. O professor de Educação Física na Educação Infantil poderá não só realizar o trabalho educativo do corpo infantil em movimento, mas também orientar os professores e/ou profissionais desse contexto de educação, conforme nos orienta os estudos de Nadolny e Garanhan (2017).

Nadolny e Garanhan (2017) explicam

O trabalho colaborativo entre diferentes profissionais que atuam nas instituições pode contribuir para a qualidade das práticas educativas, pois as singularidades de saberes e experiências podem contribuir para um olhar mais amplo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 64).

Sendo assim, o professor de Educação Física poderá auxiliar na “organização de ambientes de aprendizagem, na seleção de materiais e equipamentos para o trabalho educativo com a linguagem movimento” (NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 65).

Mas como o professor de Educação Física realiza esse trabalho educativo?

Considero, com a pesquisa, que esse trabalho se faz pelo processo de **MOBILIZAR**, **CONSTRUIR**, **CONTRIBUIR** e **ENSINAR**. Apesar de os sujeitos

utilizarem essas palavras, faço uma observação ao termo **ensinar** que poderá ser compreendido como uma palavra da cultura escolar de outros níveis da Educação Básica. Mas, pela análise das falas, pude considerar que o ensinar aparece com um novo significado e considero que os sujeitos mencionam um ensinar totalmente diferente do sentido de transmissão de conhecimentos e de escolarização. Um ensinar que não tem a intenção de considerar as crianças como alunos e a instituição de Educação Infantil como uma escola, configurada nos moldes dos outros níveis da Educação Básica. Um ensinar que se preocupa com as especificidades da Educação Infantil.

Para que ocorra a mobilização, a construção, a contribuição e o ensinar é necessário levar em conta os elementos da **CULTURA** infantil. Esses elementos se expressam pelo faz de conta, que é quando a criança usa a imaginação para dar significados às coisas; pela ludicidade, em que a criança utiliza sua fantasia ao brincar; pela interação com outras crianças, as quais aprendem juntas; e pela reiteração, que tem a ver com o tempo da criança. E, assim, configuram as **PRÁTICAS CORPORAIS** de movimento.

Por fim, nessa discussão concluí que os sujeitos entendem que a função do professor se dá por meio de **RELAÇÕES** educativas. A partir dessa constatação, ousou afirmar que as relações são fundamentais para a docência na Educação Infantil e estas se apresentam como uma forma ou maneira de configurar uma Pedagogia da Educação Infantil.

Além disso, podemos concluir que a docência na Educação Infantil é de relações humanas, em que os sujeitos que estão neste contexto interagem um com o outro, diante da coletividade presente. Interações entre criança e professor, criança e criança, professor e professor, professor e demais profissionais, professor e famílias. Sendo assim, essas relações, na função do professor de Educação Física na Educação Infantil, permitem que ele construa uma formação humana em parceria com a criança, com professores/profissionais e com a família. Nesse processo, o professor também se forma, aprende, amplia seus conhecimentos e constrói a sua docência com a criança pequena.

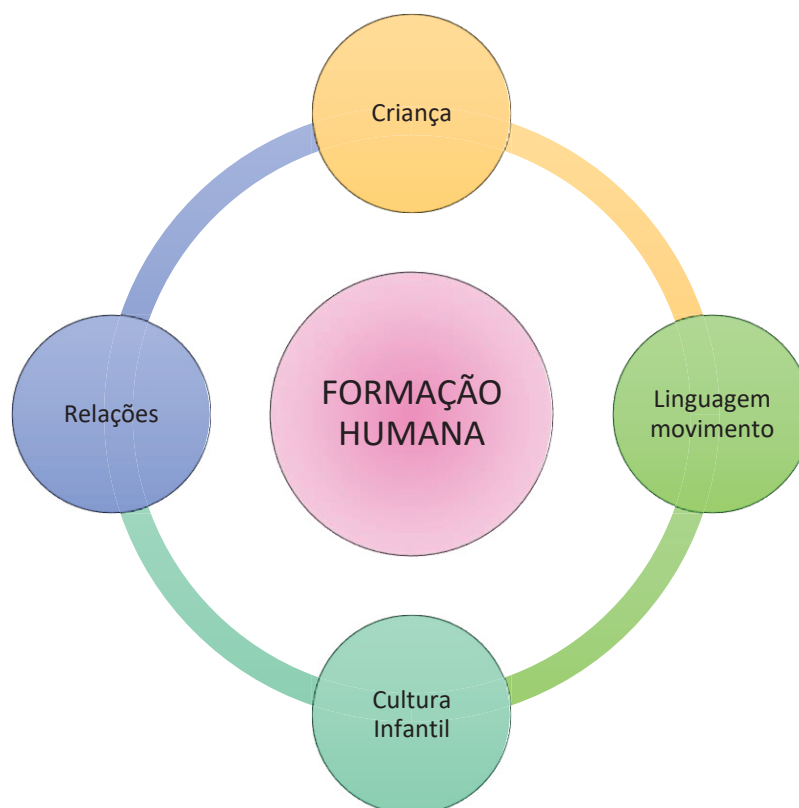
Para finalizar, os professores mencionaram a palavra **disponibilidade**, o que nos remete abordar o tema **disponibilidade corporal**, que alguns estudiosos tratam na área da formação de professores (GARANHANI, 2004; DUARTE, 2011). Na

análise, concluí que os sujeitos mencionam esta palavra quando falam de sua formação no campo da Educação Física e fazem relação com a docência na Educação Infantil devido às demandas exigidas pelas rotinas com as crianças desse contexto de educação.

Assim, a disponibilidade corporal é um elemento da função do professor de Educação Física na Educação Infantil, pois sua atuação docente exige um corpo que precisa estar disponível para movimentar-se, brincar com as crianças, expressar-se por meio das práticas e/ou situações cotidianas. Em síntese, ele poderá participar de vários momentos da rotina com as crianças, como: as refeições, a troca de fraldas e de roupa, da higiene, entre outros, e, para tanto, precisa estar disposto corporalmente.

Por fim, para sistematizar as conclusões e considerações tecidas, a partir do estudo, construí uma imagem que apresenta elementos da função do professor de Educação Física na Educação Infantil, a qual se expressa na Figura 10.

FIGURA 10 - ELEMENTOS DA FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Ao apresentar os elementos que constituem a função do professor de Educação Física, presentes na Figura 10, ressalto a necessidade de integração entre eles para que aconteça a formação humana da criança pequena. E concluo que a função do professor de Educação Física na Educação Infantil é a formação da criança pequena que se faz pelo trabalho educativo com a linguagem movimento. Esse trabalho se faz num processo de mobilização, construção e contribuição do professor, o qual deverá se pautar em elementos da cultura infantil, por meio de relações educativas, as quais se constituem, nos dias de hoje, formas de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Em tese, concluo o estudo considerando que a integração destes elementos edificará e poderá orientar a formação do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AKAMENI, Aline Aparecida. **O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, f.112. 2012.

ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. f.144. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2017.

ALVEZ-MOZZATI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisas Quantitativas e Qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli. **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis**. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 2012.

ARENHART, Deise. **Culturas Infantis e Desigualdades Sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**, supl, 4, p.53-60, 2001.

BRACHT, Valter. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.) et al. Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. – Recife: EDUPE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº: 20/2009**. – Brasília: D.O.U. Seção 1, p-14, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, dez., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. - Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná**. f.165. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (3), 129-140, 2009.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a Ldb 9394/1996**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. f. 190. 2004.

CAMARGO, Michaela. **O Encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR**. 2015. 207f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, jan/abr. 2006.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 46-56, jan. 2003. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9713>> . Acesso em: 17 mar. 2019.

COUTINHO, Ângela, Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Braga: Edições Casa do Professor. 2008.

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. f.170. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

DEMARTINI, Patricia. **Professoras de Crianças Pequenininhas: Um estudo sobre as especificidades dessa profissão**. f.174. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DUARTE, Bruna da Silva; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Por uma formação humana na educação infantil. **Rev. Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). f.288. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)**. f.65. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. **Educação Física Infantil**. – Curitiba: CRV, 2016.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; MACEDO, Lino de. Educação Física na Educação Infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, 15(1):63-82, jan./jun. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 5, p.28-49, 1992.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A docência na Educação Infantil**. In: **Educar na Infância: prespectivas**. Souza. G (org.) São Paulo: Contexto, 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Educação Infantil: Uma proposta em construção. In: FILHO, N. F. de A.; SCHNEIDER, O. (org.) **Educação Física para a Educação Infantil**. São Cristovão: UFS, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância. **Revista Pensar a Prática**, v. 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O movimento do corpo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: uma linguagem da criança. In: MORO, Catarina de Souza (orgs). **Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas**. – Curitiba: SEED-PR., 2012.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fatima. A Docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores na Programa LICENCIAR e PIBID/CAPEs da UFPR. In: ENS, R. T; GARANHANI, M. C. (org.) **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fatima. **O professor de Educação Física na Educação Infantil: estratégias de um projeto de formação de professores no PIBID/CAPEs-UFPR**. Cadernos de Formação RBCE, p. 45-57, mar. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexibilidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel. (et al). Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. Ed. – 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil: Um estudo sobre a formação de professores de Educação Física**. Tese de doutorado, UFSC, Florianópolis, 2012

GONÇALVES, Daienne; RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, José Jaison. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Bras. De Ciênc. do Esporte**, vol.39, n.4, p.362-370, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, Cristiane Guimarães de. **Formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico crítica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. f. 167. 2015.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 7 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MORAES, Fernanda Finotti de. **Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. f. 134. 2017.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NADOLNY, Lorena de Fatima. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas**. f.149. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2016.

NADOLNY, Lorena de Fatima; GARANHANI, Marynelma Camargo. Ser professor(a) de criança pequena: as dimensões da docência na Educação Infantil. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. – 2. Ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de; GARENHANI, Marynelma Camargo. **O estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR**. 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Universidade Federal do Pará, 2018. No prelo.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez/Cedes, vol.25, n.86, p.221-241, abril/2004.

POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Pimenta de. **O êxito do uso do software Atlas TI na pesquisa qualitativa**. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v.3, 2014.

ROCHA, Eloísa Aires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. f.291 Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 1999.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola**. Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisada. **Revista da ESES**, 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor**. Fundação Manuel Leão: Vila Nova da Gaia, 2009.

SACCONI, Luiz Antonio. Minidicionário Sacconi da língua portuguesa. São Paulo : Atual, 1996.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. – 2. Ed.- Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e**

Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

SILVA, Carolina Fernandes da; MAZO, Janice Zarpellon; ASSMANN, Alice Beatriz. A aplicação do software atlas.ti 7.5.6 em uma pesquisa no campo da história do esporte. **Rev. Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 01, p. 106-119, jan./abr., 2018.

SILVA, M.V. Função docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

SILVEIRA, Andréa Moreira. **Processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições.** f.83. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2006.

SUOTA, Camila. A Constituição da carreira profissional de uma professora de Educação Física no ensino superior e sua área de estudo, pesquisa e prática pedagógica: estudo de caso. In: XIV Seminário de Educação Física Escolar, 2017, São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. v. 31. p. 16.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed., 3ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TONIETTO, Marcos Rafael. **Práticas pedagógicas de professores da educação física escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 162 f. 2018.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo. A Cultura Infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 517-528, abr./jun. de 2017.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** f.213. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

UFPR. Cadernos das Atividades Formativas da UFPR. **Caderno 3/LICENCIAR.** Curitiba: UFPR, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos; MEYER, Patrícia; CONTRERAS, Ricardo. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.53, p.909-935, 2017.

WYNESS, Michael. Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. **Childhood**, 20(4), p.429–442, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG _____
_____, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada ***“A função dos professores de Educação Física na Educação Infantil: um estudo com estudiosos da Educação Física egressos do PPGE-UFPR”***, realizada pela pesquisadora Camila Suota, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, concordo em participar da pesquisa e autorizo a minha voz nas gravações (áudio), sob condição de revelação de minha identidade, dispensando o uso pseudônimo, tanto nos momentos de construção dos dados, quanto no tratamento e divulgação dos mesmos.

Assinatura _____

ANEXO 2 - CERTIFICADO STUDENT TRAINER (ATLAS.TI)



CERTIFICATE

ATLAS.ti STUDENT TRAINER-FIRST-STEP INSTRUCTION

THIS CERTIFICATE IS AWARDED TO:

Camila Suota

for satisfactorily meeting the requirements to become a "Certified ATLAS.ti Student Trainer"

Berlin, September 14th, 2018

Place and Date



ANEXO 3 - CICLOS DE CODIFICAÇÃO (SALDAÑA, 2013)

MÉTODOS DE CODIFICAÇÃO DO PRIMEIRO CICLO	
<p>Métodos Gramaticais Codificação de Atributos Codificação de Magnitude Subcodificação Codificação Simultânea</p> <p>Métodos Literários e Linguísticos Codificação Dramatúrgica Codificação de Motivos Codificação Narrativa Codificação Verbal de Câmbio</p> <p>Métodos Elementares Codificação Estrutural Codificação Descritiva In Vivo Codificação Processo Codificação Codificação Inicial</p> <p>Métodos Exploratórios Codificação Holística Codificação Provisória Codificação de Hipóteses</p> <p>Métodos Afetivos Codificação de Emoção Valores Codificação versus Codificação Codificação de Avaliação</p> <p>Métodos Processuais Codificação de Protocolo OCM (Esboço de Materiais Culturais) Domínio de Codificação e Codificação Taxonômica Codificação de Causação</p>	
MÉTODO DE CODIFICAÇÃO DO PRIMEIRO PARA O SEGUNDO CICLO	
Codificação Eclética	
MÉTODOS DE CODIFICAÇÃO DO SEGUNDO CICLO	
Codificação Padrão Codificação Focada Codificação Axial Codificação Teórica Codificação Elaborativa Codificação Longitudinal	